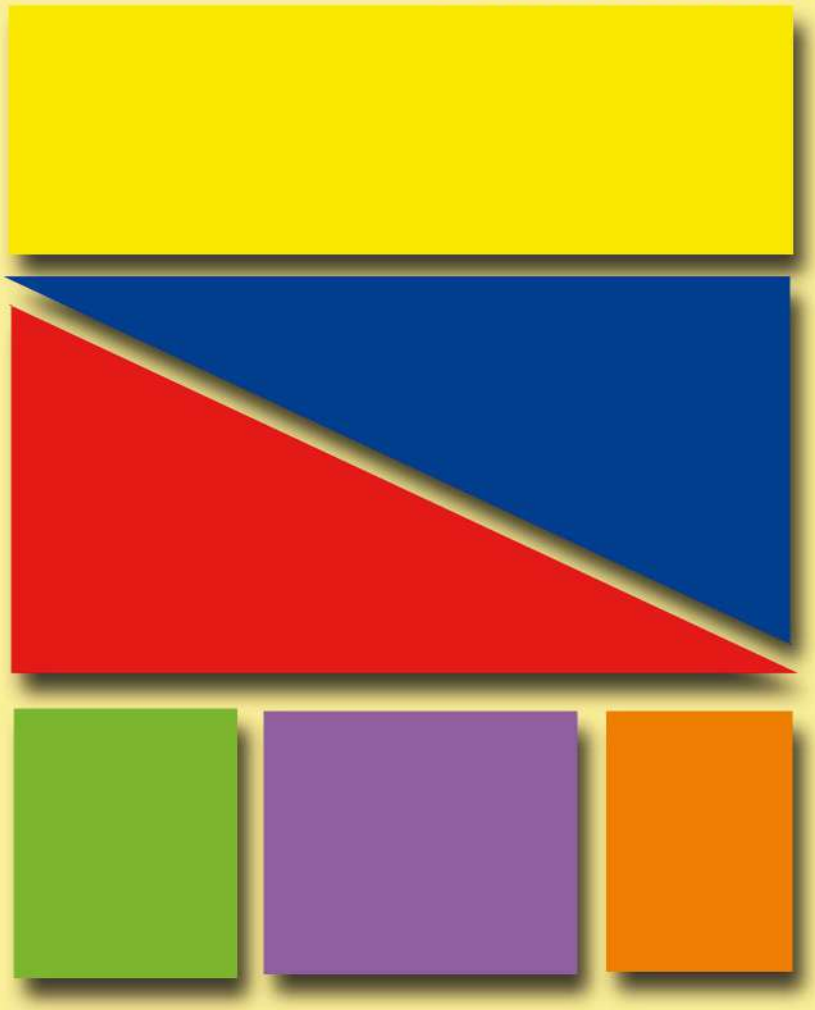
Editorial Popular

Tercera edición

El Libro de la Pedagogía y la Didáctica:

I.- La Educación

Franco Frabboni



PROA

El Libro
de la Pedagogía y la Didáctica:

I.- La Educación

El libro de la Pedagogía y la Didáctica:

I.- La Educación

Franco Frabboni

Tercera edición

Editorial Popular

La edición original italiana
fue publicada por Editori Laterza
bajo el título *Il libro di Pedagogia e Didattica*

© **Gius. Laterza & Figli Spa, Roma Bari, 1998**

Esta traducción se publica de acuerdo con EULAMA Literary Agency, Roma.

© **Editorial Popular**

C/ Doctor Esquerdo, 173 6º Izqda.
28007 Madrid - España
Tel.: 91 409 35 73 Fax: 91 573 41 73
E-mail: epopular@infornet.es
http://www.editorialpopular.com

I.S.B.N.: 84-7884-233-0
D.L.: M-39.711-2001

Diseño de portada: Marcelo Spotti
Ilustración de portada: José Luis del Río

Imprime: Cofás
Printed in Spain - Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas sin la autorización escrita de los titulares del «copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Índice del Volumen I

Prólogo de Carme Sala | 5

Prefacio | 29

UNIDAD DIDÁCTICA 1
LAS FINALIDADES Y LAS IDENTIDADES DE LA EDUCACIÓN

1.1 La educación cómo proyecto existencial | 29

La palabra «educación» | 29
Problemática y complejidad de la educación | 30
¿Por qué educar? | 30
¿Cómo educar? | 31
¿Cuándo educar? | 32
¿Dónde educar? | 33

Mapas conceptuales | 34

Las finalidades de la educación | 35
Los cuatro interrogantes de la educación | 35

Lecturas | 36

LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN

J. Dewey: «Mi credo pedagógico» | 36
R. Dottrens: Qué es la educación | 39

LOS CUATRO INTERROGANTES DE LA EDUCACIÓN

E. Durkheim: La educación entre identidad y diferencia social | 42
A. de Saint-Exupéry: Un niño que piensa con su propia cabeza, mira con sus propios ojos y sueña con su propio corazón | 45
A. Visalberghi: Educación permanente y recurrente | 49
C. Freinet: No separar la escuela de la vida | 51

LA EDUCACIÓN COMO MEMORIA PERSONAL

E. De Amicis: El «boletín de notas» de De Amicis para sus profesores | 52
V. Alfieri: Un mal recuerdo de Vittorio Alfieri: la filosofía | 54

La producción del estudiante | 56

UNIDAD DIDÁCTICA 2
LA EDUCACIÓN ENTRE POSIBILIDAD Y REALIDAD

2.1 Proyecto-persona e ideal educativo | 61

La vitalidad afectiva | 61
La vitalidad ético-social | 63
La vitalidad intelectual | 65
La vitalidad estética | 67
La vitalidad física | 68

Mapa conceptual | 71

El pentágono del ideal educativo | 71

Lecturas | 72

G. Petter: El problema del desarrollo afectivo | 72
A. Freud: Del egocentrismo a la sociabilidad | 74
L. S. Vygotsky: Las dos morales del niño | 75
G. M. Bertin: La vitalidad intelectual y estética | 76
R. Hubert: La vitalidad física | 81

Evaluación formativa

2.2 Proyecto-persona y contingencia educativa | 87

Más allá del segundo milenio | 87
La pesadilla del hombre de una dimensión | 99
Para una personalidad multidimensional | 101

Mapas Conceptuales | 104

El pentágono de la contingencia educativa | 104
El hombre de varias dimensiones | 105

Lecturas | 106

LA CIVILIZACIÓN DE LA MÁQUINA Y DE LA AUTOMATIZACIÓN
T. Husén: Acelerar el cambio | 107
M. Callari Galli: Formas de comunicación y temporalidad | 110
J.-F. Lyotard: El saber en las sociedades informatizadas | 112

LA EXPLOSIÓN DEL TIEMPO LIBRE, DE LA ESCOLARIZACIÓN Y DE LA MULTICULTURALIDAD
R. Massa: Educación extraescolar y tiempo libre | 114
B. Suchodolski: La difusión de la cultura científica | 117
F. Pinto Minerva: Multiculturalidad implica diversidad | 119

EL PROYECTO-PERSONA
G. Catalfamo: La personalidad como acto de elección | 121
L. Borghi: Aprender la libertad | 124

Evaluación formativa | 126

La producción del estudiante | 127

UNIDAD DIDÁCTICA 3
LA EDUCACIÓN Y LA APORTACIÓN DE LAS CIENCIAS

3.1 Un árbol llamado educación | 131

Las ciencias de la educación | 131
Socioantropología, psicología, biología | 132
La pedagogía | 134
El racionalismo, la pedagogía del desacuerdo | 142

Mapa Conceptual | 146

Las cinco ramas del árbol de las ciencias de la educación | 146

Lecturas

R. Hubert: Cuando biología, sociología y psicología tienen como «objeto» la educación | 147
A. Visalberghi: La pedagogía se hace «científica» | 150
G.M. Bertin: La problemática pedagógica en la perspectiva crítico-racionalista | 152

La producción del estudiante | 155

UNIDAD DIDÁCTICA 4
LA DIDÁCTICA

4.1. Las palabras de la enseñanza | 159

La didáctica en el Siglo XXI | 159
Los «signos-no» de la didáctica tradicional | 160
Los «signos-ni» de la didáctica activa | 162
Los «signos-sí» de una didáctica problemática | 163
Las diez palabras de la didáctica | 165
Integración: es decir, respeto y valorización de la diversidad | 168

Mapa conceptual | 175

La didáctica, ciencia de la comunicación | 175

Lecturas | 176

J. Dewey: La escuela y la vida del niño | 176
B. Vertecchi: La didáctica tradicional: naturalismo y determinismo | 178
J. Bruner: La naturaleza de una teoría de la instrucción | 180
A. Canevaro: Las diferencias para enseñar y para aprender | 182

La producción del estudiante | 185

Prólogo

El encuentro con el autor

Conocí a Franco Frabboni en la década de los setenta y de un modo ciertamente casual. Realizaba frecuentes viajes a Italia atraída por la cantidad y calidad de experiencias en el campo educativo (en la escuela, fuera de la escuela, iniciativas pioneras llevadas a cabo desde los municipios) y jamás olvidaba hurgar en las librerías para llenar la maleta de libros que serían leídos y releídos en los seminarios y cursos que en aquella época realizábamos en el marco del movimiento Freinet de España que, dicho sea de paso, se llamaba ACIES (Asociación para la Imprenta y la Correspondencia Escolar).

Por aquel entonces, todavía en la época franquista, el nombre de Célestin Freinet y por extensión su ideario político-pedagógico acerca de la escuela y la educación estaban prohibidos y perseguidos. No obstante, grupos activos de maestros en distintos lugares de España, movidos por las ganas de renovar y definir una línea política avanzada para la escuela nos organizábamos para intercambiar experiencias, materiales didácticos, abordar nuestra problemática profesional y sindical; evidentemente, las lecturas de todo aquello que sucedía en Italia nos proporcionaban grandes estímulos.

Fue sobre todo en Cataluña donde el movimiento pedagógico general adquirió mayor intensidad y extensión. Vivíamos una época de gran activismo didáctico y de grandes deseos de renovar la práctica escolar. Las Escuelas de Verano, organizadas por la Asociación de Maestros Rosa Sensat de Barcelona, aglutinaban a gran cantidad de educadores deseosos de aprender, conocer y vivir de cerca modelos abiertos y progresistas de escuela llevados a cabo por colectivos de docentes que se planteaban horizontes nuevos. El trabajo en equipo nos permitía marcar objetivos comunes e ir definiendo nuevas identidades para nuestras escuelas.

Descubrir, al mismo tiempo, Italia, fue la gran oportunidad para ampliar conocimientos a través de las propuestas no sólo pedagógicas sino también políticas y sociales. Italia por aquel entonces era pionera en muchos temas educativos que pronto nos cautivaron: rechazo a la escuela verbalista y transmisiva; una escuela abierta y adaptada a todos los alumnos; integración de los alumnos con discapacidad; escuela a "tempo pieno" que significaba el primer eslabón de lo que más tarde definiría el propio Franco Frabboni como el ***sistema formativo integrado***. Se trataba de instaurar el diálogo entre todas las instancias educativas del territorio para el intercambio de recursos y oportunidades culturales entre el sistema educativo formal y el no formal. De esta manera se ofrecía a los alumnos, sobre todo a los más desaventajados, momentos educativos incluso fuera del horario propiamente escolar.

Eran los momentos de la lucha contra los libros de texto únicos, la reivindicación de la escuela infantil como etapa educativa con identidad propia, la evaluación, la participación de los padres y otros agentes sociales en la escuela, el juego y el tiempo libre, el ambiente…

Dos movimientos se erigieron en Italia en vanguardia de ruptura en dos campos dominados desde siempre por el conservadurismo: el de la siquiatría y el de la escuela. El movimiento de la antisiquiatría con Franco Basaglia como exponente del enfrentamiento al sistema psiquiátrico existente, a la realidad dramática y opresiva de los manicomios, según sus palabras, y el Movimento di Cooperazione Educativa que, organizado bajo el principio de cooperación y las directrices de la pedagogía Freinet y la inspiración de la pedagogía de J. Dewey, incidía en el cambio de la práctica escolar desde las propias escuelas y sus grupos territoriales de trabajo. También con ellos, especialmente con el segundo, mantuvimos estrecha relación tanto en Italia como en España.

La reflexión teórica que acompañaba nuestra práctica la descubrí en los libros de Franco Frabboni que viaje tras viaje iban llenando mi biblioteca. Me sorprendía su capacidad de incidir en todas las problemáticas educativas con criterios claros y elaborados, y encontrar caminos abiertos y respuestas que colmaban nuestras necesidades de afrontar temáticas que nos preocupaban en nuestro quehacer cotidiano y nos remitían al plano teórico. Sus libros se convirtieron de esta manera en guía habitual para mi práctica docente tanto en la escuela como más tarde en la universidad. En ellos encontré los referentes adecuados para ordenar, situar y valorar en contextos más generalizados la propia práctica. La reflexión crítica sobre una práctica real, compleja y problemática constituye el eje central de sus aportaciones.

Pocos años después le conocí personalmente en la Universidad de Bolonia, centro en el que establecí buenos contactos con muchos profesores

que nos abrían las puertas y facilitaban el conocimiento directo de todas las experiencias que se llevaban a cabo en Bolonia y nos brindaban excelentes oportunidades de diálogo sobre las mismas.

Su pensamiento pedagógico

La extensa y excelente obra de Franco Frabboni le ha hecho merecedor de alinearse entre los grandes exponentes de la pedagogía contemporánea. Su pensamiento pedagógico, siempre coherente con su concepción política y moral comprometida con la causa de una renovación social de base democrática y progresista, está dotado de una consistente base teórica racionalmente crítica, problemática y radicalmente antidogmática. Una pedagogía que tiene sus raíces en la historia y en la sociedad.

Tal como he señalado, Franco Frabboni es profesor de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Bolonia. Su extensa y prolífica obra abarca temáticas múltiples del campo de la educación. En ellas hay un común denominador que es la interacción dialéctica entre el pensar y el hacer, entre teoría y práctica. Su investigación se suma a las razones teóricas (filosofía de la educación) y empíricas (pedagogía en situación) del racionalismo crítico de base problemática propuesto por su maestro Giovanni Maria Bertin, destacado filósofo de la educación (el libro que publicamos incluye aportaciones de su obra).

Su concepción parte de un modelo interpretativo de las múltiples teorías y de la complejidad de la experiencia en el campo educativo. Contrario a modelos pedagógicos dogmáticos y unidireccionales y partidario de un racionalismo crítico abierto y antidogmático, Frabboni se propone interpretar y leer críticamente los hechos de la vida educativa. Es un proyecto de educación basado en una ética copernicana: el hombre debe girar en torno a sí mismo -de ahí la construcción de su propia autonomía que es su libertad- y no alrededor de un mundo antagónico, a menudo hostil y agresivo, competitivo y siempre dominante.

Franco Frabboni ha situado en el centro de su investigación científica la creación teórica y proyectual -su ***sistema formativo integrado***- que implica un compromiso dialéctico entre las instituciones formales de educación (a partir de la escuela básica) y las no formales (a partir de la familia, el asociacionismo y los mass media).

El autor de la obra que ahora presentamos es un gran conocedor del debate teórico de la pedagogía actual y al mismo tiempo el impulsor de una didáctica comprometida en el cambio cultural de la escuela y de los diferentes lugares de formación que conjuntamente con ella constituyen, como

hemos dicho, el sistema formativo integrado. Un sistema formativo que está inserto en un proyecto más amplio y coherente que atañe a toda la sociedad, que se fundamenta en una concepción política y moral decidida y claramente democrática, en el sentido que la educación y las instituciones propias de la misma sean capaces de liberar de la condición de servidumbre a gran parte de su población.

«Dar más a quien tiene menos», hemos oído repetidas veces de la boca de Franco Frabboni. Desmitificar los contenidos falsos, los mensajes distorsionados con los cuales el niño tiene que vivir, luchar contra el fracaso y el abandono escolar de muchos alumnos apostando por la calidad de la alfabetización escolar, es decir, que el derecho al estudio y a la igualdad de oportunidades vaya acompañado de una oferta escolar capaz de dar a la infancia y a la juventud instrumentos intelectuales, culturales y afectivos para que puedan afrontar crítica y constructivamente los retos del nuevo milenio. Se trata de garantizar la alfabetización completa, afirma el autor, dotando al alumno de un pensamiento productivo y creativo y no reproductivo.

El porqué de *El libro de la Pedagogía y la Didáctica*

El libro que se presenta tiene, de hecho, las funciones de manual para alumnos en periodo de formación inicial. Tal como se puede leer en la presentación de la obra que firma el propio autor, el libro contiene un cuerpo teórico, unas lecturas guiadas por Franco Frabboni para completar y profundizar los temas presentados, unos mapas conceptuales que a modo de síntesis ayudan a ordenar los conceptos y, finalmente un cuerpo de sugerencias de prácticas para introducir a los estudiantes en el ámbito de la investigación. Con ello pretende que adquieran una metodología de trabajo y se den cuenta de la cantidad de variables que intervienen en el hecho educativo para lo cual se necesita una profesionalidad abierta y no rígida, flexible y dispuesta al cambio. Queda al mismo tiempo implícita la necesidad de saber trabajar en grupo, puesto que el intercambio de puntos de vista fruto de la reflexión de cada uno de los participantes constituye la fuerza motora de una escuela que es compleja puesto que compleja es la sociedad en la que está inserta.

No es un manual cualquiera. Parte de la concepción de que la educación y las ciencias responsables de la construcción del ***proyecto-hombre*** (Pedagogía) y de los instrumentos que ejercen de mediadores entre el saber, la cultura y los sujetos de la educación (Didáctica) sean estudiadas desde un punto de vista actual, de la nueva sociedad. Si estamos de acuerdo con el postulado de que la sociedad, como ya se ha dicho, es compleja, las ciencias de la educación no han de ser dogmáticas ni cerradas sino que deben adueñarse de las aportaciones de la historia y situarlas en el contexto actual para ser

proyectadas hacia el futuro, hacia esa sociedad que hemos definido como compleja, problemática y en constante cambio.

Si el objetivo de la pedagogía es la construcción del proyecto-hombre, que piensa con su propia mente y siente con su propio corazón, se ha de conseguir que los estudiantes de nuestras facultades, futuros educadores de las nuevas generaciones, sean profesionales comprometidos y participantes activos de este proyecto continuo de construcción de una sociedad que tenga como objetivo el bienestar de todos sus miembros. Bienestar que nuevamente nos remite al ideal de hombre integral receptor de una formación que tenga en cuenta todos los aspectos de la vida humana: intelectual, afectiva y creativa. Como apunta Franco Frabboni y utilizando una metáfora, recurso muy utilizado por el autor, educar quiere decir hacer crecer el árbol de la persona y recubrir de hojas verdes sus múltiples ramas, es decir, las múltiples dimensiones de su propio desarrollo.

La formación inicial de los maestros

Tal como afirma Franco Frabboni, la formación inicial de los maestros debe perseguir una doble competencia, cultural y didáctica, para que lleguen a ser protagonistas activos de la escuela de la autonomía y al mismo tiempo formadores de un ***alumno multialfabeto***, por las múltiples oportunidades informativo-formativas derivadas de la cultura del ambiente en el que vive.

Las competencias culturales le atribuyen la identidad de agente de integración sociocultural y de agente de innovación. La integración sociocultural apunta a la continuidad longitudinal entre las distintas etapas del sistema escolar de manera que queden asegurados los procesos de socialización: de relación social, afectiva y ética y los de culturización sobre áreas diversas (lingüística, histórica, científica, artística). Esta continuidad longitudinal pretende reducir la fractura existente entre las etapas educativas que tanto pesa todavía en nuestros sistemas educativos. El autor hace otra propuesta interesante y la define como de carácter transversal. El futuro maestro debe adquirir competencias que vayan más allá del ámbito escolar con el objetivo de colaborar activamente con las demás instancias formativas, es decir, debe adquirir competencias de tipo transversal para poder dar respuesta, durante todo el proceso educativo, a las necesidades del alumno y a las expectativas culturales de cada comunidad social.

Considerar al maestro como agente de innovación implica una profesionalidad para poder manejarse en un sistema tan complejo como es la escuela tanto por sus reglas (leyes), su proyecto educativo, sus estructuras (espacios, materiales), los distintos roles profesionales, el marco de un modelo de

gestión democrática y su concepción experimental (dinámica, flexible e interactiva).

Las competencias didácticas atribuyen al maestro la identidad de mediador entre la cultura del currículum (los conocimientos-competencias lingüísticas, lógicas, científicas, artísticas) y la cultura del ambiente (saberes y valores) generada a través de la multiplicidad de culturas que atraviesan los espacios y el ambiente de la vida cotidiana del alumno.

Estas premisas justifican que el futuro maestro debe ser hábil en competencias didácticas y a la vez, experto y cualificado, en su más alto nivel, en competencias de reflexión pedagógica y didáctica. Este libro ofrece y documenta al estudiante sobre la profesionalidad que exige la escuela actual ya que propone instrumentos didácticos y culturales que tienen un alcance histórico y están vinculados al ejercicio de la profesión en su doble vertiente del saber y del saber hacer. El elemento fundamental es el vínculo de los problemas didácticos con una problemática pedagógica más vasta y compleja.

Teniendo en cuenta que la formación inicial de los estudiantes, futuros maestros, debe ser integral y, sobre todo básica, quisiera hacer mi aportación crítica a los actuales planes de formación de las universidades de nuestro país. Es cierto que salen de nuestras aulas jóvenes maestros, no todos, con inquietud y abiertos a la problemática de los grandes retos de la educación de hoy. La excesiva fragmentación de las disciplinas en nuestros planes de formación ha contribuido a difuminar los parámetros teóricos y empíricos de la reflexión pedagógica actual. La frase "es demasiado teórico" frente a lecturas, exposiciones es frecuente en nuestras aulas, testimonio de un modelo de formación con claros desequilibrios entre teoría y práctica.

La teoría es siempre sinónimo de difícil y poco útil, cuando en realidad debe servir de impulso y guía para la confrontación y verificación de nuestra práctica y, por tanto, apreciada con creces como signo inequívoco de una profesionalidad consciente. Creo no equivocarme, y al mismo tiempo es una preocupación no exclusivamente personal, si afirmo que nuestros estudiantes carecen de una visión y formación teórica en los grandes conceptos propios de la profesión y esto les induce inexorablemente a una práctica del hacer y no del pensar. Es éste uno de los grandes males que aquejan todavía hoy a la escuela de nuestro país. Una escuela que ofrece, siempre con grandes reservas, buenos resultados operativos pero con una gran debilidad teórica.

Los conceptos que dominan nuestros estudiantes se reducen, a menudo, a enunciados de intencionalidad debido a la vaguedad de sus definiciones. Se habla de la escuela de la diversidad, del constructivismo como modelo de enseñanza y aprendizaje, de aprendizaje significativo, de niveles de concre-

ción del currículum, pero no dejan de ser conceptos vacíos y carentes de creatividad. Nuestros estudiantes son el mejor exponente de este déficit, de la carencia de un marco general sistemático y riguroso, pero flexible al mismo tiempo, que sirva de referencia, de proyectualidad para nuestra reflexión pedagógica y de guía para nuestra práctica docente.

Esto es, precisamente, lo que se puede obtener en la obra de Franco Frabboni. Nos ofrece el referente claro que nos ayuda a pensar, crear y descubrir; genera consenso y abre interrogantes ante las múltiples decisiones del quehacer diario y al mismo tiempo hace de la profesión un estímulo constante. Nos hace conscientes y a la vez protagonistas del compromiso social que lleva implícita nuestra profesión.

Su itinerario pedagógico

Éste es el primero de un conjunto de tres volúmenes que serán publicados sucesivamente. Quisiera, a modo de conclusión de esta presentación, esbozar el hilo conductor de estos tres extraordinarios volúmenes que pueden orientar al estudiante en el ámbito de la epistemología (teoría del conocimiento) y de la práctica (metodología de la acción).

El primer volumen de este ***libro de la pedagogía y la didáctica*** centra su atención en el protagonista de la educación: la persona. Analiza sus aspectos existenciales y formativos (antropológicos, biológicos, pedagógicos y didácticos). Analiza el concepto de educación en toda su problemática y complejidad: el porqué, cómo, dónde y cuándo de la educación. El objetivo de la educación es la construcción del ***proyecto-persona*** a través de su vitalidad afectiva, ético-social, intelectual, estética y física. Un proyecto-persona diseñado a partir de los parámetros de la sociedad actual marcada por profundas transformaciones estructurales debidas a la nueva civilización de la máquina, la irrupción de la cultura simbólica, el aumento del tiempo libre, la explosión de las necesidades de escolarización y la multiculturalidad, entre otras.

El segundo volumen se ocupa de los lugares y los tiempos de la educación, donde el alumno vive y construye gradualmente su educación. El dónde lo constituye el sistema formativo (formal, no formal e informal), el tiempo abarca las distintas edades generacionales, desde la infancia a la vejez, puesto que la ***educación permanente*** adquiere una importancia fundamental en el siglo que acabamos de iniciar. En este volumen el autor presenta el concepto y la concreción real de la propuesta de un sistema formativo integrado como alternativa coherente en la cual la escuela pierde su centralidad educativa y crecen multitud de centros de formación que conjuntamente con la escuela darán respuesta a las necesidades de formación que cada

individuo precise. Su tesis queda lejos de potenciar un mercado de ofertas múltiples que solo beneficiaría a los más privilegiados económicamente. Según el autor, la diversidad de ofertas debe estar abierta a toda la población; de ahí el diálogo entre público y privado para asegurar la calidad de las oportunidades que se ofrecen y para que sean accesibles a todos los sectores sociales. Éstos son los argumentos que consolidan y dan forma a la ***ciudad educativa***. Ciudad que el autor define a través de diez estimulantes tesis.

La escuela italiana en los últimos cincuenta años ha sido un verdadero laboratorio, un centro de experimentación de modelos organizativos y curriculares que han permitido diagnosticar los males de la escuela actual pero al mismo tiempo descubrir los remedios para aliviarlos. En este segundo volumen se presentan, ordenada y sistemáticamente, las grandes aportaciones con las que la escuela italiana ha logrado afrontar los retos de la educación de hoy, un modelo de escuela alternativa que Franco Frabboni identifica a través de tres itinerarios innovadores asociados a las aportaciones de tres grandes maestros italianos: el estilo experimental (aprender haciendo) como modelo para la escuela infantil, de Loris Malaguzzi; el estilo ambiental (aprender explorando) como modelo para la escuela primaria, de Bruno Ciari y un estilo investigador, modelo organizativo mediante laboratorios para la escuela secundaria, de Lucio Lombardo Radice. Punto de encuentro entre los tres grandes maestros es su reivindicación del derecho a la alfabetización, a la cultura, a la autonomía y a la aventura para todos los alumnos. Pero teniendo en cuenta que estos diagnósticos son extensibles a cualquier sistema escolar europeo pueden ser de gran ayuda para nuestros estudiantes en tanto que modelo completo de proyecto o sistema formativo integrado.

El objeto de análisis del tercer volumen son la pedagogía y la didáctica como ciencias que conjuntamente con la psicología, la sociología, la antropología y la biología constituyen el árbol de las ciencias de la educación. La pedagogía tiene como objetivo la educación integral y multidimensional de la persona, teniendo en cuenta su proceso evolutivo por las etapas de la infancia, adolescencia, edad adulta y vejez y los contextos en los cuales vive: ambiente y cultura. La educación, dice el autor, necesita de la pedagogía para ser legitimada como ámbito de reflexión y de proyección científica; análogamente, la pedagogía debe sistemáticamente confrontarse con la experiencia educativa que constituye el banco de pruebas de sus múltiples modelos teóricos y que determina su validez.

Con las diez palabras clave que definen el decálogo pedagógico nos presenta el modelo de escuela del 2000 cuyos ejes fundamentales son: una escuela que goza de un proyecto, con docentes de elevada profesionalidad que promocionan alumnos que piensan con su propia mente en un ambiente de

participación. Una escuela de la autonomía donde se aprende a aprender y a investigar y se da importancia al juego y a la fantasía. El ambiente se convierte en libro de lectura y alfabeto ecológico.

Las diez palabras del alfabeto pedagógico son: currículum, enseñanza, aprendizaje, relación, experimentación, investigación, juego, tiempo libre, creatividad y ambiente.

La segunda parte de este tercer volumen está dedicada a la didáctica. La didáctica indaga la calidad de la relación entre el sujeto en edad evolutiva y la sociocultura, es decir, se ocupa de la educación desde el punto de vista de la comunicación. Nos presenta también en forma de decálogo las diez palabras clave del alfabeto de la didáctica que definen para la escuela un contenido marcado por estas líneas primordiales: la escuela como sistema global que goza de un ambiente a la medida del niño. Una escuela que potencia la investigación y respeta el estilo cognitivo del alumno en el marco de la alfabetización disciplinar e interdisciplinar, enemiga de aprendizajes verbalistas y nocionistas y que valora los saberes transversales. Las notas no bastan para la evaluación.

De ahí las diez palabras del alfabeto de la didáctica que Frabboni identifica como: continuidad, clase, interclase, individualización, disciplinas, interdisciplinaridad, unidad didáctica, proyecto didáctico y evaluación.

Algunas orientaciones sobre el libro

En el prefacio del libro, el autor explica la articulación de estos tres volúmenes destinados a la formación docente en sus diversas especializaciones. Cada volumen está organizado en unidades didácticas que contienen a su vez mapas conceptuales para ayudar al estudiante a reforzar los conocimientos aportados en el texto. Incluye, a su vez, lecturas que desde un punto de vista actualizado completan las tesis del libro.

El texto italiano remite a una amplia y bien seleccionada bibliografía para que los alumnos puedan introducirse en aquellos campos de investigación que sean de su interés. En la versión española se ha suprimido dicho apartado por dos razones: la primera, porque la mayoría de los textos corresponden a autores italianos actuales no traducidos en nuestro país y por tanto, inaccesibles para la mayoría de nuestros estudiantes. La segunda razón, para instar a los profesores de las distintas disciplinas a que construyan sus propios itinerarios bibliográficos de profundización para sus estudiantes de acuerdo con su materia, el interés de los estudiantes, la proximidad temática, los autores más cercanos a su realidad o la priorización de textos en función de la autoridad y prestigio del autor.

Recomendamos también como ejercitación práctica de los estudiantes, animarlos a investigar y a buscar información sobre los autores clásicos de cuyas obras el libro presenta puntuales fragmentos. Hacer un repaso de las etapas históricas y las aportaciones significativas en el terreno pedagógico, permite al estudiante adquirir consciencia del hecho pedagógico y sus fundamentos, tan necesaria para construir el pensamiento educativo actual.

Debemos agradecer por último, a Editorial Popular la publicación de este libro que se enmarca en su línea editorial de recuperar una fértil tradición pedagógica y didáctica italiana que fue dada a conocer en España por editoriales progresistas como Laia, Avance o Reforma de la Escuela que allá por los años 70-80 dieron a conocer al lector en lengua castellana los textos más emblemáticos de autores como Bruno Ciari, Mario Lodi, Fiorenzo Alfieri, Gianni Rodari, Franco Passatore, Francesco Tonucci, entre otros. Muchos libros de estos autores han sido reeditados por Editorial Popular, signo inequívoco de su vigente actualidad.

Los futuros profesionales de la educación sabrán disfrutar y al mismo tiempo consolidar y documentar su pensamiento teórico-práctico hasta el punto de llegar a un compromiso social a nivel personal y profesional contribuyendo a que nadie se sienta o sea excluído de la gran ocasión formativa que representa la educación en todas las etapas de la vida.

Carme Sala

Prefacio

El Libro de la Pedagogía y la Didáctica se articula en tres volúmenes destinados a la formación docente en sus diversas especializaciones.

Cada volumen identifica su propio centro de gravedad como indicador temático: la *Educación* en el primero, los *Lugares* y los *Tiempos de la educación* en el segundo, la *Pedagogía* y la *Didáctica* en el tercero.

En cada volumen, los contenidos, las reflexiones sobre los conocimientos, las competencias y las habilidades de naturaleza pedagógico-didáctica están distribuidos en *unidades didácticas*, siguiendo el siguiente esquema informativo-formativo:

a) cada unidad didáctica se abre con la presentación de las finalidades educativas y de las competencias pedagógicas que el alumno habrá adquirido al final de la misma;
b) a continuación uno o varios capítulos, centrados cada uno de ellos, según el punto de vista de las ciencias de la educación, en un argumento específico. Al final de cada capítulo se proponen:

- un *Mapa conceptual*, que tiene como finalidad reforzar, según un esquema lógico-formal «unitario», los conceptos neurálgicos presentados en el texto;
- algunas *Lecturas*, mediante las cuales es posible profundizar en los argumentos y las tesis expuestas en el capítulo. Las contribuciones antológicas están «firmadas» por estudiosos de indiscutible fama y de reconocido prestigio científico (los autores pertenecen todos a nuestro siglo excepto tres: Comenio, Rousseau y Pestalozzi);
- una *Evaluación formativa*, que invita al estudiante a resumir los conceptos pedagógicos neurálgicos presentados en el capítulo;

c) finalmente, la *Producción del estudiante*: cuya función es estimular al estudiante para que realice *breves investigaciones*, algunas *pruebas de verificación* en relación a la «comprensión» y a la «interpretación» personal del estudio desarrollado.

Esta última sección tiene la finalidad de proporcionar al estudiante la ocasión —mediante «mini-investigaciones» y «breves ensayos»— de afirmar su progresiva capacidad de manipulación del lenguaje pedagógico, de polemizar (adquiriendo puntos de vista diferentes) acerca de las teorías y los métodos de la educación, de elaborar y construir hipótesis y tesis *personales* en el ámbito de los problemas educativos.

En otras palabras: estimular la capacidad de pasar de la *teoría* a la *práctica*. Para terminar, la *Producción del estudiante* se propone como *punto práctico*de la unidad didáctica. *Producir* significa pasar del estudio a las *áreas de proyecto*, del «saber» al «saber-hacer» en el ámbito educativo. En otros términos, si el objetivo es asegurar al estudiante tanto competencias teóricas, como habilidades operativas, la parte final de la unidad pone a disposición del alumno la oportunidad de dedicarse a la investigación y a la resolución «personal» de problemas educativos.

Por lo tanto, este texto está orientado a la adquisición de una especie de *pre-profesionalidad* en términos de competencia-habilidad-dominio de los *lenguajes*, la *interpretación*, la *investigación*, la *capacidad de realizar proyectos* y la *evaluación* del área pedagógico-didáctica.

Franco Frabboni

Prólogo

Este volumen propone como núcleo de sus materiales de estudio el complejo y polifacético planeta de la educación.

La exploración de este «planeta» se orienta a través de *cuatro unidades didácticas* de información, interpretación, proyección y verificación, en la *teoría* y en la *práctica,* de este ámbito educativo.

La unidad didáctica 1 se titula *Las finalidades y las identidades de la educación*. En ella se presenta la problemática y la complejidad de la vida educativa y de sus interrogantes habituales: *¿por qué, cómo, cuándo* y *dónde* educar?

La unidad didáctica 2 se titula *La educación entre posibilidad y realidad*. En ella se presenta el viaje del *proyecto-persona* (finalidad última de cualquier teoría de la educación) entre los horizontes de lo posible-ideal y los territorios de la contingencia-realidad educativa.

El horizonte de lo *ideal* implica la construcción de una personalidad *multidimensional*, dotada de una gran «vitalidad» en las cinco vertientes existenciales de la vida personal: afectiva, ético-social, intelectual, estética y física.

Los territorios de la *contingencia*, de la «realidad» sociocultural requieren al proyecto-persona que sepa introducir su posible-ideal educativo en los trasfondos socioculturales de la educación en la etapa histórica de transición hacia el tercer milenio.

Entre las líneas de cambio de la sociocultura actual más significativas de nuestra existencia, esta unidad didáctica analiza ampliamente cinco de ellas: *la civilización de la máquina, la cultura simbólica, el aumento del tiempo libre, la explosión de la escolarización* y *la irrupción de la multiculturalidad*. Estos escenarios de la sociedad contemporánea –cargados de cifras ambivalentes, de signos positivos y negativos- están poblados con hombres y mujeres *de una dimensión*: alienados y privados de otras dimensiones de la vida personal. Sólo hay tres senderos que conduzcan a una personalidad multidimensional, integral y ecosistémica. Son los tres senderos de la aventura existencial: el proyecto-persona como aventura de la *elección*, como aventura de la *libertad* y como aventura de la *intencionalidad*.

La unidad didáctica 3 se titula *La educación y la contribución de las ciencias*. En ella se analizan las disciplinas que forman parte del ámbito más vasto de las ciencias de la educación: socioantropología, psicología, biología y, por último, la pedagogía, punto de observación general y unitario de las ciencias de la educación.

Finalmente, la unidad didáctica 4 se titula *La didáctica*. En ella se presenta el triple modelo de enseñanza que ha destacado en este siglo (didáctica *tradicional*, *activa* y *problemática*), y se expresa una opción explícita para la teoría y la praxis de una didáctica *problemática* y *crítica*, en contra de los métodos prefabricados e hiperformalizados.

Siguiendo la huella de este último análisis, la unidad presenta el principio de las diez palabras de la didáctica, dirigiendo después la atención sobre lo que podemos definir como indicador de «calidad» de una escuela democrática, antidogmática y antiautoritaria: la integración de los *alumnos con discapacidad*.

Las Finalidades y las Identidades de la Educación

Las finalidades educativas

Esta unidad didáctica guía al estudiante (para despertar su curiosidad y sensibilizarle) tanto en el campo de las finalidades de la educación (las proyecciones existenciales), como en los dos ámbitos que dan nombre e identidad a la educación: su problemática y la complejidad.

Las competencias pedagógicas

Al final de esta unidad didáctica el estudiante será capaz de:

- preguntarse por qué es necesario, actualmente, situar la educación en el centro de la vida social, cultural y de los valores de un país. ¿Por qué se educa? ¿Cómo se educa? ¿Cuándo se educa? ¿Dónde se educa?
- expresar sus propias opciones frente a las múltiples respuestas que se pueden dar a los porqués de la educación, a partir del uso crítico de varias fuentes de conocimiento (las ramas antológicas) relacionadas con las fascinantes fronteras de la educación.

Si hago, comprendo

Al final de esta unidad didáctica el estudiante podrá desarrollar las siguientes actividades:

- entrevistar a adultos y coetáneos, con el fin de captar el punto de vista pedagógico, la opinión de sentido común de la gente que pertenece a su comunidad social;
- usar el lenguaje de la imagen, como «descriptor» de contextos sociales y educativos. La fuerza comunicativa, interpretativa y expresiva del código icónico es ineludible para narrar acerca de personajes, situaciones y eventos educativos;
- usar el lenguaje escrito (apuntes, resúmenes, síntesis), como prueba de control del conocimiento-competencia-dominio de los temas tratados en esta unidad.

La Educación como Proyecto Existencial 1.1

La palabra «educación»

Detengámonos un instante a considerar la palabra «educación» en su etimología, en el significado que le ha proporcionado una larga tradición educativa.

«Educar» significa conducir fuera, sacar a la luz (autónomamente o con la ayuda de otros) las potencialidades de la vida personal, las dimensiones de desarrollo (afectiva, ético-social, intelectual, estética, física) que acompañan cada etapa del desarrollo: la infancia, la adolescencia, la juventud, la edad adulta y la vejez.

Usando una metáfora, «educar» quiere decir germinar, hacer crecer el árbol de la persona, recubriendo de hojas verdes –es el color símbolo de la *calidad de la vida*- las múltiples ramas que lo constituyen: sus dimensiones de desarrollo.

Si éste es el significado que recuperamos de la historia, este volumen se detiene en la educación y su interpretación actual. El fin es destacar, por una parte, los riesgos y los obstáculos contra los que ésta debe luchar cotidianamente, por otra, sus potencialidades como instrumento para alcanzar la esperanza y la utopía de un mundo nuevo: formado de hombres y mujeres nuevos.

En este sentido, la educación se concibe como el largo viaje de la humanidad, a través de sus etapas de desarrollo (la infancia, la adolescencia, etc.) y sus enclaves sociales (los diversos ambientes de vida: los países, las aldeas, las ciudades, las metrópolis, etc.), hacia la conquista de una persona *integral*, *multidimensional* y *ecológica*. Integral porque se contempla en su totalidad; multidimensional porque tiene múltiples posibilidades de llevar a cabo experiencias; ecológica porque está en equilibrio consigo misma y con los otros.

Problemática y complejidad de la educación

Precisamente porque tiene como meta final la calidad total de la persona (integral, multidimensional y ecológica), la educación no puede aceptar recetas fáciles, simplificar los problemas, sino que debe afrontar la *problemática* de la

realidad, carente de certezas, y su *complejidad*: las personas, cosas y situaciones no son idénticas porque existen diferencias, diversidad, pluralidad.

Por esto, más que proponer comportamientos preestablecidos y absolutos que terminarían teniendo un efecto negativo sobre la persona, la educación debe promover la *proyección existencial* del hombre y la mujer y su crecimiento en la autonomía y en la creatividad. Más que un único modelo educativo, debe ofrecer una *diversidad formativa* «compleja», porque no existe la persona en absoluto, sino que existen muchas personas «diferentes» -en género, edad, etnia, estado social, ambiente social, etc.- que necesitan respuestas diferentes a sus diversas necesidades.

Problemática y complejidad caracterizan las respuestas que intentaremos dar a cuatro preguntas fundamentales: ¿Por qué, cómo, cuándo y dónde educar?

¿Por qué educar?

De la siguiente pregunta sólo puede partir una reflexión crítica acerca de la educación: ¿por qué se educa, cuáles son los fines de la educación?

La educación, como ya se ha mencionado, tiene como meta última la madurez integral de la persona a través de sus etapas evolutivas (infancia, adolescencia, juventud, edad adulta y vejez). Por lo tanto, la educación afecta a todas las etapas de la vida: se convierte en *educación permanente*.

El proceso educativo puede completarse sólo si cumple una condición: que esté formado simultáneamente por autoeducación, heteroeducación y fantaeducación.

La *autoeducación* lleva al sujeto en edad evolutiva a educarse por sí mismo en contacto con el ambiente, contando fundamentalmente con sus propios recursos. Educar, en este sentido, significa respetar las leyes de la *naturaleza del alumno*: sus deseos, sus auténticas motivaciones, sus ritmos de desarrollo, sus estilos de aprendizaje y de socialización.

La *heteroeducación* hace que el sujeto sea educado respetando las leyes de la *cultura* de la comunidad social. Se trata de los conocimientos, de los modelos de vida cotidiana y de los valores que una sociedad pretende conducir al puerto de la educación mediante la acción formativa de los padres, de los profesores, de los medios de comunicación de masas, etc.

La *fantaeducación* reconoce al sujeto su derecho a explorar las leyes de las *proyecciones* existenciales y de valores, a conocer alfabetos fantásticos e imaginarios, a pensar en el reino de lo «posible».

Por lo tanto, a la pregunta «¿por qué se educa?» respondemos que la finalidad es conseguir la *máxima calidad* de la persona: su *naturaleza*, su deseo de *cultura*, su dimensión de *proyecto*. Se educa para hacer realidad una esperanza: la de una humanidad nueva que discurra sobre las vías de la autoeducación, de la heteroeducación y de la fantaeducación.

Es evidente que un trayecto educativo de este calibre, precisamente cuando define lo ideal, es decir, las posibilidades aún no realizadas y la proyección, debe contar con la realidad, la contingencia, la experiencia de vida concreta de la persona: sólo de esta forma se convierte en un auténtico proceso de cambio. En otros términos, una vez delineados los horizontes ideales de la vida personal (es decir, la calidad total de la persona), es necesario comprobar cómo este proyecto ideal es acogido (valorado o desestimado, enriquecido o empobrecido) en la experiencia de un determinado ambiente histórico-cultural, en el interior de una determinada comunidad social. Esta comparación entre *ideal* y *real* tiene el mérito de describir y destacar las esferas de la vida personal (afectiva, ético-social, intelectual, etc.) que son actualmente más necesarias y potenciadas y cuáles sufren un llamativo empobrecimiento y marginación.

¿Cómo educar?

Delineadas las finalidades de la educación, se impone una segunda pregunta: ¿cómo educar? ¿Existen principios metodológicos para educar?

Las tres palabras clave típicas del modo de educar que tiene como finalidad el proyecto-persona antes mencionado son: autonomía, ambiente y aventura. Son tres «aes» de experiencias y proyectos que aseguran que la niña o el niño, la mujer o el hombre lleguen a ser una *persona integral*.

Apuntar hacia la *autonomía* del que se educa significa promover una personalidad *libre* de pensar con su propia cabeza y de soñar con su propio corazón; valorizar su *ambiente* de vida significa promover una personalidad *solidaria* con los valores de democracia, de justicia y de respeto de los múltiples puntos de vista presentes en su propia comunidad social; proponer la *aventura* significa promover una personalidad *capaz de experimentar* las vías de la imaginación y de la fantasía.

Es evidente que cada uno de estos principios metodológicos orienta la educación en una dirección específica o finalidad educativa. Ante todo, cuando la educación se realiza favoreciendo la *autonomía* del sujeto, ésta coincide con la *autoeducación*, que supone el ser nuestros propios guías, capaces de conducir *solos* la propia «persona» hacia la meta de la multidimensionalidad y la integridad de la vida personal.

Cuando la educación utiliza el *ambiente* como recurso, ésta coincide con la *heteroeducación*, que implica el ser capaces de conducir con la *ayuda* de otros (los padres, los profesores y otras figuras formativas) la propia «persona» hacia la meta de la multidimensionalidad y la integridad de la vida personal.

Cuando la educación se caracteriza como *aventura*, se convierte en *fantaeducación*: la persona sola se encuentra con los otros no sólo para alcanzar en grupo la meta de la persona integral, sino también para «aventurarse» en ese mundo de lo posible y de la utopía donde, aun reconociendo los valores consolidados

(democracia, justicia, solidaridad), se construyen otros nuevos e inéditos, significativos.

¿Cuándo educar?

¿Cuándo educar? ¿Cuál es el periodo ideal para la educación?

Es evidente que la calidad total de la persona comienza en la primera infancia (cero-tres años) y continúa durante toda la vida según la perspectiva de la educación *permanente*. Por lo tanto, el cuándo educar está distribuido a lo largo de las etapas de desarrollo: infancia, adolescencia, juventud, edad adulta y vejez.

También en la equivalencia y la paridad de las etapas evolutivas, se reconoce que la infancia es la estación de la vida donde se establecen los cimientos de la persona. La investigación en el ámbito de las ciencias de la educación (pedagogía, psicología, socioantropología, didáctica) ha documentado cómo en la infancia se decide todo (o casi todo) acerca de lo que será la maduración y la calidad de la vida personal en las sucesivas etapas evolutivas.

Si la finalidad del proyecto-persona es la autonomía del hombre y de la mujer (el pensar con la propia cabeza y el soñar con el propio corazón), entonces parece evidente que en la etapa infantil la autoeducación debe legítimamente disponer de un amplio espacio, ofreciéndosela al niño y a la niña como vía preferencial. La heteroeducación y la fantaeducación se utilizarán gradualmente, de modo que la presencia del adulto (heteroeducación) y los horizontes de la posibilidad/proyección existencial (fantaeducación) no se transformen en factores de condicionamiento, de manipulación y de homologación de la infancia.

¿Dónde educar?

¿Dónde se educa? ¿Cuáles son los lugares ideales para la educación?

El proceso educativo puede llevarse a cabo tanto en los lugares casuales, informales, «no intencionadamente» formativos (*en la vida en la ciudad*: en las calles, en las plazas, en contacto directo con la cultura difundida por los medios de comunicación de masas; *en la vida en la naturaleza*: en los ríos, en los bosques, en contacto directo con el paisaje), como en los lugares institucionales, formales, «intencionadamente» formativos (familia, escuela, asociaciones, mundo laboral, iglesias).

Ambos tipos de ambientes son esenciales para el crecimiento y maduración completa de la persona y deben hacerse complementarios y comunicantes entre sí. Los espacios de la «casualidad», es decir, de la experiencia personal, son indispensables para hacer que cada edad generacional tenga las puertas abiertas a la vida cotidiana, fuente de educación *directa*. Los lugares de la «intencionalidad», es decir, de la proyección educativa, son irrenunciables,

para hacer que todas las etapas del desarrollo puedan apropiarse conscientemente de las experiencias sociales, afectivas, cognitivas recogidas en las vivencias casuales de la cotidianidad. Por esto, la familia, la escuela y los otros agentes intencionalmente formativos, fuentes de educación *indirecta*, se consideran como las sedes ineludibles para situar a la persona en una etapa evolutiva con las condiciones necesarias para construirse, autónomamente o con la ayuda de los padres, de los profesores y de otras figuras formativas, *modelos propios* tanto interpretativos como comportamentales de naturaleza afectiva, cognitiva, ético-social y creativa.

En otras palabras, los niños y las niñas recogen las experiencias prevalentemente en los lugares casuales e informales del *ambiente-ciudad* y del *ambiente-naturaleza*, para después reelaborarlas y asimilarlas en los lugares que gozan de proyección y de especialización formativa: principalmente en la familia, porque es la sede privilegiada para dar forma y proyección educativa a las experiencias relacionales y creativas acumuladas informalmente por el niño o la niña fuera de la escuela.

Ciertamente, la educación ha permanecido durante mucho tiempo –en los siglos pasados- encerrada dentro del binomio *familia-escuela*. El resultado ha sido restarle a la infancia, a la adolescencia y a la juventud una gran parte del universo de la experiencia casual, informal, directa.

Mapas Conceptuales

Las finalidades de la educación

Finalidad general	Maduración integral de la persona	• En las etapas evolutivas (infancia, adolescencia, edad adulta y vejez) • A través de los agentes educativos (familia, escuela, entes locales, asociaciones, iglesias)
Finalidad específica	La calidad total de la persona	Dimensiones de desarrollo: • afectiva • ético-social • intelectual • estética • física
La naturaleza de la educación	Problemática y compleja	• Problemática, es decir, carente de certezas. • Compleja, es decir, rica en diferencias y pluralidad

Los cuatro interrogantes de la educación

Por qué educar	Para realizar un proyecto-persona, a través de: • la autoeducación, respetuosa con la naturaleza del alumno • la heteroeducación, respetuosa con las leyes de la cultura • la fantaeducación, respetuosa con las leyes de la proyección existencial.
Cómo educar	A través de los tres principios de: • autonomía, para pensar con la propia cabeza y soñar con el propio corazón • ambiente, para ser solidario con los valores universales de la propia comunidad social • aventura, para volar con las alas de la imaginación y de la fantasía.
Cuándo educar	La educación en las distintas etapas evolutivas: • infancia • adolescencia • edad adulta • vejez. • En la infancia debería prevalecer la autoeducación. • En las otras edades la auto-hetero-fantaeducación deberían adquirir una posición de equilibrio y de paridad.
Dónde educar	La educación se desarrolla tanto en los lugares informales (en la vida de la ciudad y en la de la naturaleza), como en los lugares institucionales (familia, escuela, asociaciones, mundo laboral, iglesias). • Los lugares «informales» aseguran una cultura directa. • Los lugares «institucionales» aseguran el desarrollo conceptual (la comprensión, la interpretación, la reinvención) de la experiencia sociocultural de la vida cotidiana.

Lecturas

Con la selección de textos antológicos que presentamos a continuación profundizamos en los conceptos neurálgicos hasta ahora expuestos: las finalidades de la educación (Dewey y Dottrens) y los cuatro interrogantes que encabezan su «problemática» y su «complejidad»: por qué, cómo, cuándo y dónde educar (Durkheim, Saint-Exupéry, Visalberghi y Freinet).

Además añadimos algunos ejemplos de literatura autobiográfica de contenido pedagógico ya que son testimonios ejemplares de «vivencias» educativas (De Amicis y Alfieri).

LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN

«Mi credo pedagógico»

J. DEWEY, *Mi credo pedagógico*, Universidad de León, 1997

En «Mi credo pedagógico» John Dewey exponía su más conocida e incisiva concepción de la educación. La obra fue publicada en Nueva York en 1897, después se volvió a imprimir varias veces en los Estados Unidos y se tradujo a varias lenguas.

Dewey escribió su «credo» como manifiesto de la educación nueva y de la posterior «escuela activa», movimiento del cual él fue el máximo teórico. La escuela activa abre el camino a una nueva educación, entre cuyos seguidores y defensores destacan los estadounidenses Parkhurst, Kilpatrick, Washburne y los europeos Montessori, Decroly, Freinet y Ferrière cuyas teorías pedagógicas tendrán una notable influencia en nuestro siglo.

En el centro de la escuela activa deweyana es notorio el principio del «interés del alumno», es decir, la dimensión «individual» de la vida educativa, situada en estrecha relación con la «realidad cotidiana» del propio alumno, es decir, con la dimensión «social» de la vida educativa. Todo ello en un proceso de conocimiento, de reconstrucción y transformación de la misma por parte del sujeto en situación de aprendizaje. En este cuadro, Dewey polemiza con la escuela tradicional, que define como nocional, mnemónica, abstracta, tendente sólo a contemplar y reproducir la sociedad tal como es, y no a cambiar-

la reinventándola mediante la cultura y el trabajo. La relación escuela-sociedad no se resuelve, según Dewey, en la ambigua proclamación de que «la escuela es vida», sino más bien en la perspectiva pedagógica de una escuela entendida como «proceso de vida» alimentado por sus propias finalidades y sus propios trayectos formativos.

Yo creo que

— toda educación deriva de la participación del individuo en el conocimiento social de la especie. Este proceso se inicia inconscientemente casi desde el nacimiento y plasma continuamente las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus costumbres, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y sus emociones. Mediante esta educación inconsciente el individuo consigue gradualmente compartir los recursos intelectuales y morales que la humanidad ha logrado acumular. Se convierte en un heredero del capital consolidado de la civilización. La educación más formal y técnica que exista en el mundo no puede permanecer fuera de este proceso general sin correr riesgos. Sólo puede organizarlo o transformarlo en alguna dirección particular;
— la única educación verdadera se realiza mediante el estímulo de las facultades del chico por parte de las exigencias de la situación social en la cual se encuentra éste. Esas exigencias le estimulan a actuar como miembro de una unidad, a salir de su originaria angustia de acción y de sentimiento, y a pensar en sí mismo desde el punto de vista del bienestar del grupo del cual forma parte. A través de las reacciones de los otros frente a sus actividades llega a comprender lo que éstas significan en términos sociales [...];
— el proceso educativo tiene dos aspectos, uno psicológico y otro sociológico, y ninguno de los dos puede subordinarse o pasarse por alto sin que se produzcan malos resultados. De estos dos aspectos el psicológico es fundamental. Los instintos y las capacidades propias del joven proporcionan el material y el punto de partida para toda la educación. Si los esfuerzos del educador no se conectan con alguna actividad que el joven realice por iniciativa propia, independientemente del educador, la educación se reduce a una presión desde el exterior. Puede dar resultados externos, pero no se puede denominar verazmente educativa. Sin una penetración en la estructura y en las actividades psíquicas del individuo, el proceso educativo será accidental y arbitrario. Si acaso coincide con la actividad del joven, se verá estimulado; de otro modo, resultará ser un obstáculo o un agente de desintegración o de freno de la naturaleza del muchacho;
— el conocimiento de las condiciones sociales, o del estado actual de la civilización, es necesario para poder interpretar exactamente la potencia del

muchacho. Éste posee sus instintos y sus tendencias, pero nosotros ignoramos el significado ya que no podemos traducirlo en su equivalente social. Debemos ser capaces de devolverlo a un pasado social y verlo como la herencia de actividades precedentes de la especie. Debemos ser capaces también de proyectarlas hacia el futuro para ver cuál será su resultado y su fin. Refiriéndonos al ejemplo expuesto anteriormente, es la capacidad de vislumbrar en el balbuceo del niño la promesa y la potencia de una futura actividad de contactos y de intercambios sociales lo que permite tener en su debida consideración ese instinto;

— el aspecto psicológico y el social tienen entre sí una relación orgánica. La educación no se puede considerar como un compromiso entre los dos aspectos o como una superposición del uno sobre el otro. Se afirma que la definición psicológica de la educación es vacía y formal, que sólo nos da la idea del desarrollo de todas las potencias de la mente sin darnos ninguna idea de su uso. Por otra parte, se insiste en que la definición social de la educación como «adaptación» a la civilización hace de ella un proceso forzado y externo y conduce a subordinar la libertad del individuo a una situación social y política presupuesta;

— cada una de estas objeciones es cierta cuando se presenta frente a uno de los dos aspectos de forma aislada. Para conocer lo que es verdaderamente una facultad debemos conocer el fin, el uso o la función, y esto no es posible si no se percibe al individuo como algo activo en las relaciones sociales. Pero, por otra parte, la única «adaptación» posible que podemos dar al niño en las condiciones existentes es la que se deriva de situarlo en posesión completa de todas sus facultades. Con la llegada de la democracia y de las modernas condiciones industriales es imposible predecir con exactitud cómo será la civilización dentro de veinte años. Por lo tanto, es imposible preparar al niño para un orden preciso de condiciones. Prepararlo para la vida futura significa darle el dominio sobre sí mismo; significa educarlo de modo que llegue a usar completa y rápidamente todas sus capacidades; que su ojo, su oído y su mano puedan ser rápidamente instrumentos de control, que su juicio pueda ser capaz de verificar las condiciones en las cuales debe trabajar y las fuerzas que debe desarrollar para poder actuar eficazmente. Es imposible alcanzar esta adaptación si no se tienen en cuenta continuamente las potencialidades, los gustos y los intereses propios del individuo, es decir, si la educación no se reconvierte constantemente en términos psicológicos.

Resumiendo, yo creo que el individuo que debe ser educado es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si eliminamos el factor social del niño obtendremos solamente una abstracción; si eliminamos el factor individual de la sociedad, nos quedaremos solamente con una

masa inerte y sin vida. Por esto la educación debe iniciarse con una incursión psicológica en las capacidades del niño, en sus intereses y sus costumbres y debe ser controlada en relación a estas mismas consideraciones. Tales facultades, intereses y costumbres deben interpretarse continuamente; nosotros debemos saber cuál es su significado. Deben traducirse en sus equivalentes sociales y mostrar su capacidad como elementos del mundo social.

Qué es la educación

R.DOTTRENS, *La crisi della educazione e i suoi remedi*,
La Nuova Italia, Florencia 1975

En el texto que presentamos a continuación Robert Dottrens se pregunta acerca de las «vías» que conducen a una educación multidimensional e integral de la personalidad. Los itinerarios que explora son dos: por una parte, los formativos «casuales», en su mayoría dirigidos a la autoeducación; por otra parte, los formativos «intencionales», dirigidos generalmente a la he-teroeducación. Dottrens se detiene, con este fin, en la figura del «educador», símbolo de la heteroeducación, cuyos modelos de comportamiento demasiado a menudo se sitúan en contraste con los niveles educativos que quisiera que marcasen los comportamientos ético-sociales de los alumnos que pretende formar.

Etimológicamente, la palabra «educación» significa «desarrollo»: *ex ducere*, sacar fuera, hacer brotar todo lo que está germinando, desarrollar todo lo que hay en potencia, pasar de lo virtual a lo real, de lo orgánico a lo psíquico.

Un ser que necesita una educación es un ser que tiende hacia lo que aún no es; es [...] un candidato sobre el cual el adulto actúa para asegurarle, en las mejores condiciones posibles, el crecimiento físico, intelectual y moral.

Pero, ¿de qué forma el adulto actúa y cómo las modalidades de intervención introducidas garantizan conseguir ese fin?

En su acepción más general, la educación es una acción que se explica desde dos planos distintos: sobre sí mismo y sobre los otros.

La educación sobre sí mismo es siempre voluntaria, tanto si comprende esfuerzos que cada uno hace para corregir los propios defectos, las propias costumbres, la propia conducta, el propio comportamiento, el propio lenguaje; como los esfuerzos para perfeccionar la propia cultura, para mejorar las propias capacidades profesionales; o para adquirir un mayor dominio de uno mismo: es el «Conócete a ti mismo» de Sócrates.

Esta autoeducación favorece la consecución de ambiciones legítimas, del mismo modo que puede tener objetivos más prosaicos: por ejemplo, el hacerse valer.

Se basa en la voluntad y la perseverancia. Pocos seres humanos sienten deseo de autoeducarse y consideran sus ventajas. La principal de ellas es hacer madurar y mejorar esa característica demasiado rara que lleva el nombre de personalidad.

La acción educativa ejercida sobre los demás es también voluntaria y se desarrolla en las diversas instituciones sociales: familias, escuelas, iglesias, ejércitos, industrias, etc.

Es justo observar cómo la causa principal de la crisis que actualmente opone docentes a alumnos no debe buscarse en otro lugar que no sea la concepción de la acción formativa sobre los demás, a lo que nosotros normalmente nos referimos con la palabra *educación*. ¿Por qué?

Porque la acción educativa ejercida sobre los demás presenta, junto a su carácter voluntario, otras dos características de las que no somos plenamente conscientes. De hecho, puede ser involuntaria y actuar con la ignorancia de aquél o aquéllos que la reciben, junto con la de aquél o aquéllos que la ejercen. Por otra parte, ésta es continua, permanente, aun variando en la intensidad y en los resultados, dependiendo sobre todo de nuestro comportamiento y nuestro ejemplo. Desde este punto de vista, todo ser humano es un educador de sus semejantes, tanto si lo conocen como si no, porque la influencia de cada uno, buena o mala, duradera o pasajera, opera sobre todo: lenguaje, conducta, comportamiento, forma de actuar, actividades.

He conocido a maestros que reprendían o castigaban a los alumnos que tiraban papeles por el suelo o tiraban el corazón de la manzana al patio, y ellos, antes de entrar en clase, tiraban la colilla del cigarrillo en el pasillo.

He conocido a otros que, en el transcurso de las clases de caligrafía, se empeñaban en que los estudiantes aprendiesen a empuñar correctamente la pluma, en los tiempos en los que aún se utilizaba la tinta y la pluma: el codo cerca del cuerpo, la pluma en dirección al hombro y ¡pobre del que no siguiera las consignas! Y luego, los mismos maestros, mientras los niños practicaban, volvían a su mesa para escribir como les parecía sin respetar las reglas impuestas a sus alumnos, provocando en clase reacciones dichas a media voz, de un banco a otro: «Eh, ¡mira cómo coge la pluma él!».

He conocido a otros que, muy preocupados por la puntualidad, reñían severamente a los que llegaban tarde, pero que a su vez, cuando ocurrían eventos importantes, no tenían problema en pararse con sus colegas a hablar en el descansillo de la escalera, hasta bastante más tarde de la hora a la que debían comenzar las clases.

Tanto los unos como los otros eran conscientes de hacerse responsables, ciertamente sin quererlo, de una educación completamente inmoral, del tipo «Haced lo que yo os digo, pero no hagáis lo que yo hago».

La acción de la educación-influencia no debería subestimarse; sus consecuencias son difícilmente mensurables, sean positivas o negativas, tanto si se manifiestan en contacto directo con los otros o de manera indirecta mediante la representación de la realidad: artículos de periódicos, radio, cine, televisión, o también con el contacto indirecto en el tiempo o en el espacio cuando conocemos obras significativas del pasado, de la actividad o del comportamiento de personalidades que están en primer plano, investigadores, pensadores de nuestro tiempo, o de aquellos grandes de nuestro mundo que tienen entre sus manos la suerte de la humanidad.

A todas estas influencias, a todos estos ejemplos cada uno reacciona de forma personal. Además, muchas veces lo reconocemos, rindiendo homenaje en nuestra intimidad a una personalidad que nos ha marcado: el padre, la madre, un maestro, un jefe cuyo ejemplo nos ha enriquecido y ayudado estimulando nuestra voluntad de parecernos a él, de la misma forma que hemos sentido, frente a nuestro contrario, un movimiento de rebelión hacia el ejemplo, los actos de los demás, admitiendo que ya no eran dignos de la confianza y de la simpatía que antes les nutrían [...].

No podemos negar que uno de los mayores obstáculos para la educación de los niños y de los adolescentes consiste en la separación entre el comportamiento de los adultos y lo que ellos piden a los jóvenes, en una época en la que la evolución de las costumbres permite a estos últimos darse cuenta de esta escisión o contradicción y manifestar un juicio acerca de los adultos.

¿Cuál es el origen de este comportamiento ambivalente de los educadores, partiendo de que se trata en general de personas honestas que se rebelan contra las críticas injustas a sus ojos, que se les formulan?

Para comprenderlo, basta investigar también de forma aproximada la evolución de la educación que, por lo inconsciente que fue, en los primeros periodos de la humanidad, se convirtió en preocupación particular de los grupos sociales y después en una función especial de las comunidades. Por lo que poco a poco descendió la importancia del ejemplo y la influencia personal a favor de otros medios educativos cuyo alcance y significado podremos evaluar a continuación.

LOS CUATRO INTERROGANTES DE LA EDUCACIÓN

La educación entre identidad y diferencia social

E. DURKHEIM, *Educación y sociología,*
Ediciones 62/Península, 1990

En el texto que presentamos, Émile Durkheim construye una pedagogía de la persona siguiendo una perspectiva laica, dando mayor importancia al plano de la socialización respecto al de la individualidad: el ser social debe estar principalmente implicado en la creación de un hombre nuevo. Una nueva humanidad posible sólo construyendo y participando en una nueva sociedad: porque el hombre es hombre, según el autor, si y sólo si vive en sociedad.

En cada uno de nosotros, se puede decir, existen *dos seres*, los cuales, aun siendo sólo separables mediante la abstracción, no pueden evitar ser diferentes. El uno está hecho de todos los estados mentales que sólo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal: es lo que se podría denominar el *ser individual*. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres, que se manifiestan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de los cuales formamos parte. A este grupo pertenecen las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de cualquier tipo. Su conjunto forma el *ser social*. Construir este ser en cada uno de nosotros es la finalidad de la educación.

Por otra parte, es desde aquí, donde se demuestra mejor la importancia de su papel y la fecundidad de su acción. De hecho, no sólo este ser social no está preconstruido, ya preparado, en la primitiva constitución del hombre, sino que ni siquiera es el resultado de un desarrollo espontáneo. Espontáneamente, el hombre no estaría dispuesto a someterse a una autoridad política, a respetar una disciplina moral, a tener una dedicación concreta y a sacrificarse. No hay nada en nuestra naturaleza congénita que nos predisponga necesariamente a convertirnos en siervos de divinidades, emblemas simbólicos de la sociedad, a rendirles culto, a privarnos de cosas para honrarlos. Es la propia sociedad que, a medida que se ha formado y consolidado, ha extraído de su seno estas grandes fuerzas morales, ante las cuales el hombre ha sentido su inferioridad.

Ahora, si nosotros abstraemos las vagas e inciertas tendencias que se pueden deber a la herencia, el niño, cuando nace, sólo introduce la aportación de su naturaleza individual. Por lo tanto, la sociedad se encuentra, en cada nueva generación, con una tabla rasa, en la cual debe construir con esfuerzos renovados. Es necesario que, mediante los recursos más rápidos, al ser egoísta y aso-

cial que viene al mundo se le superponga otro, capaz de llevar una vida moral y social. He aquí la obra de la educación: en ella se vislumbra toda su magnitud. Ésta no se limita a desarrollar el organismo individual en la dirección indicada por su naturaleza, a mostrar los poderes escondidos que sólo querían manifestarse. La educación *crea en el hombre un nuevo ser*.

Esta virtud creadora es, por otra parte, una especie de privilegio de la educación humana. La que reciben los animales es muy diferente, si se le puede dar este nombre al entrenamiento progresivo al cual son sometidos por medio de sus padres. El animal puede efectivamente acelerar el desarrollo de ciertos instintos que dormitan en el pequeño, pero no da comienzo a una vida nueva. Éste facilita el juego de las funciones naturales, pero no crea nada. Instruido por la madre, el pájaro sabe volar o hacer el nido más rápidamente. Pero no aprende casi nada que no habría podido descubrir con su propia experiencia.

Esto se debe a que los animales o viven fuera de cualquier organización social o forman sociedades muy simples, que funcionan gracias a mecanismos instintivos, que cada individuo lleva consigo mismo, completamente constituidos, desde el momento del nacimiento. Por lo tanto, la educación no puede añadir nada esencial a la naturaleza ya que ésta es suficiente, tanto para la vida del grupo como para la del individuo. Por el contrario en el hombre las actitudes de todo tipo que presupone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, de cualquier forma, en nuestros tejidos y materializarse en forma de predisposiciones orgánicas. Como consecuencia éstas no se pueden heredar de una generación a otra. La transmisión se realiza mediante la educación.

[...] Esto indica [que] la educación responde ante todo a las necesidades sociales. Existen sociedades en las que cualidades similares no han sido cultivadas y que, de cualquier forma, han sido interpretadas muy diversamente según la propia sociedad. Estamos aún lejos de que todos los pueblos reconozcan las ventajas de una sólida cultura. La ciencia, el espíritu crítico, que nosotros situamos actualmente en un puesto dominante, durante mucho tiempo se han mirado con recelo. ¿Acaso no conocemos una gran doctrina que proclama «bienaventurados los pobres de espíritu»? Es necesario tener en cuenta que esta indiferencia por el saber no se ha impuesto artificialmente a los hombres, violando su naturaleza. Éstos no tienen en sí mismos el instintivo apetito del saber que se les ha atribuido a menudo de forma arbitraria.

Los hombres no desean la ciencia más que en la medida en que la experiencia les ha enseñado que no pueden renunciar a ella. Pues, en lo que se refiere a la organización de su vida individual, no la necesitaban. Como ya decía Rousseau, para satisfacer las necesidades vitales podían bastar las impresiones, la experiencia y los instintos, como les bastan a los animales. Si el hombre no hubiera conocido otras necesidades más allá de aquéllas muy simples que tie-

nen sus raíces en su constitución individual, no se habría dedicado a la investigación científica, más aún cuando ésta se ha tenido que adquirir con dolorosos y laboriosos esfuerzos. El hombre no ha conocido la sed del saber hasta que la sociedad la ha despertado en él y la sociedad no la ha despertado hasta que la ha necesitado. Este momento llega cuando la vida social, en todas sus formas, se hace demasiado compleja para poder funcionar si no es gracias a la aparición del pensamiento meditado, es decir, del pensamiento iluminado por la ciencia.

[...] De esta forma somos capaces de responder a una pregunta provocada por todo lo que precede. Mientras nosotros mostrábamos la sociedad que modelaba según sus necesidades a los individuos, podía surgir la duda de que éstos sufrieran debido a la intolerable tiranía. Sin embargo, en realidad, son ellos mismos los que están interesados en esta sumisión porque el ser nuevo que la acción colectiva, mediante la educación, edifica y representa lo mejor que hay en cada uno de nosotros, lo que cada uno de nosotros tenemos de propiamente humano. De hecho, el hombre es hombre sólo en cuanto que vive en sociedad [...]. Ante todo, si actualmente hay un hecho históricamente establecido, es que la moral está estrechamente relacionada con la naturaleza de la sociedad, ya que, como hemos indicado anteriormente, ésta cambia cuando las sociedades cambian. Es decir, depende de la vida en común. De hecho, es la sociedad la que nos hace salir de nuestro egocentrismo, nos obliga a tener en cuenta otros intereses que no son los nuestros, nos ha enseñado a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a darnos una ley, a someternos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestras metas personales a metas más elevadas.

[...] Debemos menos a la sociedad desde el punto de vista intelectual. Es la ciencia la que elabora las nociones fundamentales que dominan nuestro pensamiento: nociones de causa, de ley, de espacio, de número, de los cuerpos, de la vida, de la conciencia, de la sociedad, etc. Todas estas ideas están constantemente en evolución. Esto ocurre porque las ideas son el resumen, el resultado de todo el trabajo científico, muy lejos de estar en el punto de partida [...]. Nosotros no nos hacemos representaciones del hombre, la naturaleza, las causas, el propio espacio como hacía el hombre de la Edad Media; puesto que nuestros conocimientos y nuestros métodos científicos ya no son los mismos. Ahora, la ciencia es una obra colectiva, ya que supone una vasta colaboración de todos los hombres de ciencia no sólo de la misma época, sino de todas las épocas sucesivas de la historia.

Antes de que las ciencias estuvieran organizadas, la religión tenía esa misma tarea; porque cualquier mitología constituye una representación, elaboradísima, del hombre y del universo. La ciencia, además, ha sido la heredera de la religión. Ahora la religión es una institución social. Aprendiendo una len-

gua, aprendemos todo un sistema de ideas diferentes y clasificadas y somos los herederos de todos los trabajos de los cuales han derivado estas clasificaciones que resumen siglos de experiencia. Pero hay aún más: sin el lenguaje, nosotros no tendríamos ideas generales, porque es la palabra la que, fijándolos, les da a los conceptos una consistencia suficiente para que puedan ser manejados cómodamente por el espíritu. Es por lo tanto el lenguaje el que nos ha permitido elevarnos por encima de la pura sensación; y no es necesario demostrar que el lenguaje es, ante todo, un elemento social.

A través de estos pocos ejemplos, se puede comprender a qué se reduciría el hombre si se le quitase todo lo que recibe de la sociedad: descendería al nivel de los animales. Si se ha podido superar el estadio en el cual los animales se han anclado se debe principalmente a que el hombre no se ha valido sólo de sus esfuerzos personales sino de la cooperación regular con sus semejantes; lo que refuerza el rendimiento de la actividad de cada uno. Es más, los avances fruto del trabajo de una generación benefician las generaciones siguientes. Casi nada de lo que ha aprendido un animal en el transcurso de su existencia individual puede prevalecer tras su muerte. Por el contrario, los resultados de la experiencia humana se conservan casi íntegramente y con sus más mínimos detalles, gracias a los libros, a los monumentos, a los accesorios, a los instrumentos de todo tipo que se transmiten de generación en generación, a la tradición oral, etc.

Un niño que piensa con su propia cabeza, mira con sus propios ojos y sueña con su propio corazón

A. de Saint-Exupéry, *El principito,* Alianza, 2001

> *Antoine de Saint-Exupéry ilumina, en la maravillosa conversación entre el principito y la zorra, la triple voluntad existencial –de autonomía, ambiente, aventura- que anima a su extraordinaria pareja de protagonistas. La autonomía está en la fuerte afirmación de «identidad» expresada por los dos protagonistas. La propia zorra quiere crear vínculos con los demás (hacerse domesticar); el principito intenta lo mismo buscando a los hombres: una identidad que se hace amistad. El ambiente está representado por "otro" planeta diferente a la Tierra: un lugar donde todo es posible, también la edificación de un mundo salpicado de valores auténticos, cada vez más difíciles de hallar en nuestro planeta: la amistad, el respeto, la dignidad, los sentimientos, la felicidad. Finalmente la aventura es el espíritu que anima a estos dos «boy scout» (la zorra y el principito): exploradores inagotables en busca de las raíces de la bondad humana.*

En ese momento apareció la zorra:

«Buenos días», dijo la zorra.

«Buenos días», respondió gentilmente el principito, volviéndose; pero no vio a nadie.

«Estoy aquí», dijo la voz, «debajo del manzano...».

«¿Quién eres?» preguntó el principito, «eres muy lindo...».

«Soy una zorra», dijo la zorra.

«Ven a jugar conmigo», le propuso el principito, «estoy tan triste...»

«No puedo jugar contigo», dijo la zorra, «no estoy domesticada».

«¡Ah! perdona», dijo el principito.

Pero tras un momento de reflexión añadió:

«¿Qué quiere decir "domesticar"?»

«Tú no eres de por aquí», dijo la zorra, «¿qué buscas?».

«Busco a los hombres», dijo el principito, «¿qué quiere decir "domesticar"?».

«Los hombres», dijo la zorra, «tienen fusiles y cazan. ¡Es muy aburrido! También crían gallinas. Es su único interés. ¿Tú buscas gallinas?».

«No», dijo el principito. «Busco amigos. ¿Qué quiere decir "domesticar"?»

«Es una cosa olvidada ya desde hace mucho tiempo. Quiere decir "crear vínculos"...»

«¿Crear vínculos?»

«Exacto», dijo la zorra. «Tú, hasta ahora, para mí, no eres más que un muchachito igual a cien mil muchachitos. Y no te necesito. Y tampoco tú me necesitas. Yo no soy para ti nada más que una zorra igual a cien mil zorras. Pero si tú me domesticas, nos necesitaremos el uno al otro. Tú serás para mí único en el mundo, y yo seré para ti única en el mundo.»

«Empiezo a comprender», dijo el principito. «Hay una flor... creo que me ha domesticado... »

«Es posible», dijo la zorra. «En la Tierra ocurre de todo... »

«¡Oh! No es en la Tierra», dijo el principito.

La zorra pareció sorprenderse:

«¿En otro planeta?»

«Sí.»

«¿Hay cazadores en ese planeta?»

«No.»

«¡Esto me interesa! ¿Y gallinas?»

«No.»

«No hay nada perfecto», suspiró la zorra.

Pero la zorra volvió a su idea:

«Mi vida es monótona. Yo cazo gallinas y los hombres me cazan a mí. Todas las gallinas se parecen y todos los hombres se parecen. Y yo me aburro por esto. Pero si tú me domesticas, mi vida se iluminará. Conoceré un ruido de pasos

que será diferente de todos los demás. Los otros pasos me hacen esconderme bajo tierra. Los tuyos me harán salir del cubil, como una música. Y luego, ¡mira! ¿Ves, allá abajo al fondo, unos campos de trigo? Yo no como pan y el trigo para mí es inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada. ¡Y esto es triste! Pero tú tienes los cabellos de color oro. Entonces será maravilloso cuando me hayas domesticado. El trigo, que es dorado, me hará pensar en ti. Y amaré el rumor del viento en el trigo... »

La zorra calló y miró prolongadamente al principito:

«Por favor... domestícame», dijo.

«Gustosamente», respondió el principito, «pero es que no tengo mucho tiempo. Tengo que descubrir amigos y que conocer muchas cosas».

«Sólo se conocen las cosas que se domestican», dijo la zorra. «Los hombres ya no tienen tiempo para conocer nada. Compran a los comerciantes las cosas ya hechas. Como no hay comerciantes de amigos, los hombres ya no tienen amigos. Si quieres un amigo, ¡domestícame!»

«¿Qué se debe hacer?», preguntó el principito.

«Es necesario ser muy pacientes», respondió la zorra. «En un principio te sentarás un poco alejado de mí, así, en la hierba. Yo te miraré por el rabillo del ojo y tú no dirás nada. Las palabras son una fuente de malentendidos. Pero cada día te podrás sentar más cerca... »

El principito volvió al día siguiente.

«Hubiera sido mejor volver a la misma hora», dijo la zorra. «Si vienes, por ejemplo, todas las tardes a las cuatro, desde las tres yo comenzaré a ser feliz. Con el paso de la hora aumentará mi felicidad. Cuando sean las cuatro, comenzaré a agitarme y a inquietarme; ¡descubriré el precio de la felicidad! Pero si tú vienes a cualquier hora, yo no sabré nunca a qué hora preparar el corazón... Son necesarios los ritos.»

«¿Qué es un rito?», dijo el principito.

«También ésta es una cosa olvidada desde hace mucho tiempo», dijo la zorra. «Es lo que hace que un día sea diferente de los demás días, una hora de las otras. Hay un rito, por ejemplo, entre mis cazadores. Los jueves bailan con las muchachas del pueblo. Entonces, ¡el jueves es un día maravilloso! Yo me acerco al viñedo. Si los cazadores bailaran un día cualquiera, los días serían todos iguales, y no tendría vacaciones.»

De esta forma el principito domesticó a la zorra. Y cuando se acercaba la hora de partir:

«¡Ah!» dijo la zorra, «... lloraré».

«La culpa es tuya», dijo el principito, «yo no quería hacerte daño, pero tú has querido que te domesticase...».

«Es verdad», dijo la zorra.

«Pero ¡llorarás!», dijo el principito.

«Es verdad», dijo la zorra.

«Pero, ¿entonces qué ganas?»

«Gano», dijo la zorra, «el color del trigo.»

Después añadió:

«Vete a ver de nuevo las rosas. Comprenderás que la tuya es única en el mundo. Cuando vuelvas para decirme adiós, te regalaré un secreto.»

El principito se fue a ver de nuevo las rosas.

«Vosotras no os parecéis en nada a mi rosa, no sois aún nada», dijo. «Nadie os ha domesticado, y vosotras no habéis domesticado a nadie. Vosotras sois como era mi zorra. No era nada más que una zorra igual a cien mil zorras. Pero la he convertido en mi amiga y ahora para mí es única en el mundo.»

Y las rosas estaban molestas.

«Vosotras sois lindas, pero vacías», continuó diciendo. «No se puede morir por vosotras. Ciertamente, uno cualquiera que pasa creería que mi rosa es parecida a vosotras, pero ella, ella sola, es más importante que todas vosotras, porque es a ella a la que he regado. Porque a ella la he colocado bajo la campana de cristal. Porque a ella la he reparado con la mampara. Porque en ella he matado las larvas (salvo las dos o tres de las mariposas). Porque es ella a la que he oído lamentarse o jactarse, o algunas veces guardar silencio. Porque es mi rosa.»

Y volvió a donde estaba la zorra:

«Adiós», dijo.

«Adiós», dijo la zorra. «He aquí mi secreto: es muy simple: no se ve bien excepto con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos.»

«Lo esencial es invisible a los ojos», repitió el principito para recordarlo.

«Es el tiempo que has perdido para tu rosa lo que la ha hecho tan importante.»

«Es el tiempo que he perdido para mi rosa...» susurró el principito para recordarlo.

«Los hombres han olvidado esta verdad. Pero tú no la debes olvidar. Tú te haces responsable para siempre de lo que has domesticado. Tú eres responsable de tu rosa... »

«Yo soy responsable de mi rosa...» repitió para recordarlo.

Educación permanente y recurrente

A.VISALBERGHI ET AL., *Educazione e divisione del lavoro*,
La Nuova Italia, Florencia 1973

El «cuándo» educar encuentra su respuesta en la perspectiva de una educación para toda la vida, es decir, una educación «permanente» y «recurren-

te», que atraviesa las etapas evolutivas. En el texto que presentamos a continuación Aldo Visalberghi, a partir de una indagación cognitiva –mediante un cuestionario- aplicada a una muestra representativa de «expertos», reconstruye el concepto de educación permanente y recurrente: una educación para toda la vida que se lee en mayúsculas en las promesas y las profecías del tercer milenio.

El concepto de *educación permanente* representa ya un concepto clave en la más reciente manifestación pedagógica [...]. La novedad fundamental, respecto a concepciones más tradicionales de *educación de adultos*, está en entender el desarrollo de los procedimientos y los instrumentos de una educación adecuada para las personas que han terminado sus estudios primarios [como] un factor de cambio fundamental del sistema educativo actual en su totalidad y en el presuponer con esto que la estructuración de la educación de los adultos, sus finalidades, sus métodos, su clima, sus exigencias funcionales, provocarán el cambio radical del sistema educativo actual (incluida la universidad), transformando poco a poco a su imagen las estructuras escolares tradicionales. La generalización del concepto de educación permanente depende directamente de una actitud diferente de la colectividad hacia las finalidades formativas. La transformación de los métodos de la instrucción formal existentes podrá seguir caminos diferentes según las condiciones de partida, y, en primer lugar, dependiendo de lo que se inserte en una situación con instituciones escolares definidas con las que se deba llegar a un acuerdo y congeniar, o que se proponga en un país en el que estén en proceso de reforma las estructuras escolares fundamentales [...]

Los problemas que supone la creación de un «sistema» de educación permanente se han tratado en múltiples investigaciones ad hoc, que proyectan las actuales tendencias en situaciones futuras que se deben alcanzar con diferentes estrategias.

Los expertos están de acuerdo al considerar que se debe atribuir al concepto de educación permanente implicaciones muy amplias; de hecho, consideran que debe poseer las siguientes características:

(a) su finalidad principal no es completar la educación formal de las personas que no han podido aprovechar plenamente ésta en la edad correspondiente, sino más bien establecer oportunidades permanentes de aprendizaje para todos, dependiendo de las necesidades de la sociedad moderna en evolución y del rápido desarrollo de los conocimientos;
(b) ésta implica que la educación formal cambie la función de transmitir conocimientos por la de desarrollar intereses y habilidades con el fin de adquirir ulteriores conocimientos durante toda la vida;

(c) ésta requiere una amplia variedad de oportunidades educativas (más o menos institucionalizadas), que se oferten a personas de cualquier edad y útiles para cualquier necesidad educativa.

De todo esto resulta evidente que a la naturaleza *compensatoria* que en un primer momento se le podría presuponer a la educación permanente, para reintegrar el potencial educativo dañado por el irracional y discriminatorio desarrollo de las actuales estructuras educativas, se le añade también la función de permanente estímulo y enriquecimiento de la inteligencia y de la cultura.

La mayoría de los expertos comparten la perspectiva de que la educación permanente podrá reducir considerablemente la distancia entre las personas que tienen y las que no tienen un diploma universitario, ya que dependerá de las preferencias individuales dedicarse inmediatamente o en un momento posterior a estudios superiores tras el periodo de escuela obligatoria, y por lo tanto se podrán alcanzar a lo largo de la vida niveles de instrucción más o menos equivalentes.

Esto significa que la educación permanente se concibe principalmente como *educación recurrente*. No sólo sirve para permitir que uno se instruya por sí mismo con la ayuda de «medios» y de diferentes oportunidades informales, sino que también presupone un sistema regular de periodos de tiempo especialmente dedicados a actividades de «teaching-learning».

Los problemas más relevantes que se manifiestan en la perspectiva de la adopción de un mecanismo de educación recurrente están relacionados con el reconocimiento recíproco (también en términos jurídicos) de la experiencia de estudio y la de trabajo. Si bien las formas prácticas de actuación de los diversos periodos formativos pueden definirse de modo que aseguren preventivamente un máximo de cohesión, el problema del paso de un momento formativo teórico a uno práctico y viceversa podrá presentar dificultades como mínimo no menores a las que presentan los actuales sistemas de reconocimiento de ciertos estudios o aprendizajes en el ámbito de los itinerarios formativos diversos, o también afines. Es necesario considerar además que en el proceso de educación recurrente se ven implicadas las estructuras productivas, que tradicionalmente en los países europeos han demostrado no estar excesivamente contentas de colaborar con las estructuras de la educación formal, dado que no compartían sus intereses económicos inmediatos. Sin embargo, la mayoría de los expertos en el plano internacional no excluye la posibilidad de la creación de un verdadero sistema formal articulado de educación continua: para lo cual debería desarrollarse en un futuro, como una *labor regular adicional a todas las escuelas sucesivas a la obligatoria,* un sistema regular de educación recurrente o

permanente para trabajadores de cualquier categoría (centros de tecnología educativa, cursos de verano y nocturnos, etc.).

Lo que lleva a considerar que se tienda a un sistema flexible de alternancias entre actividades formativas y laborales [...].

Esto puede conseguirse mediante un periodo de escuela básico, al que seguirán periodos alternos de actividades laborales y actividades de aprendizaje, permitiendo a cualquiera volver a la escuela en cualquier momento de su vida que considere oportuno.

A través de modelos de este tipo se satisfaría la exigencia de una preparación, conjunta o alterna, general o especializada, incluida la mayor parte de la formación y actualización dentro y fuera del trabajo.

No separar la escuela de la vida

C. FREINET, *Técnicas Freinet de la escuela moderna,*
Siglo XXI, 1993

> *El «dónde» educar encuentra su respuesta en la perspectiva de un sistema formativo ampliado e integrado, es decir, que se caracterice por la interconexión y complementariedad formativa entre la escuela y los agentes educativos extraescolares: la familia, entes locales, asociaciones, mundo laboral. En el texto que sigue Célestin Freinet denuncia los peligros de una escuela separada de la vida, indicando al mismo tiempo cómo su modelo de escuela activa, fundado en el principio del método natural, de cooperación, de democracia escolar, es capaz de enseñar a partir del ambiente «natural» y «social» extraescolar entendido como potencial aula didáctica descentrada. Un ambiente-escuela donde el alumno conoce con su propio cuerpo, piensa con su propia cabeza y sueña con su propio corazón.*

Con mucha frecuencia, en el curso de mi trabajo pedagógico, la escuela de mi infancia me vuelve a la memoria.

Llegábamos por las calles y las carreteras, ebrios del aire de la mañana, alimentados por trabajos que tenían para nosotros un sentido profundo, ligados a nuestra vida presente y futura por juegos naturales y cantos de pájaros. ¿Preocupaciones? Raramente nos acompañaban. El niño en libertad, en medio de sus compañeros, no se preocupa nunca, salvo cuando está enfermo o tiene problemas insuperables que lo dominan. La vida lo acapara y lo impulsa hacia adelante con optimismo confiado y prometedor.

Nos acercábamos a la escuela. No nos faltaban las ideas, inclusive ideas originales; las lenguas se soltaban con sutileza y humor; las iniciativas, buenas o malas, fructificaban. Y entonces, bruscamente, sonaba la campana; producía de

inmediato como un vacío en nuestro ser. La vida se detenía ahí donde la escuela comenzaba: un mundo nuevo, totalmente diferente al que vivíamos, con otras reglas, otras obligaciones, otros intereses o, lo que es más grave, una ausencia a veces dramática de interés. Contábamos por última vez las canicas en los bolsillos, escondíamos una bella amonita descubierta en el camino y que recuperaríamos a la salida; teníamos que echar al perro que nos había seguido y que se sorprendía de vernos de repente convertidos en seres anónimos, en las filas que desaparecían en ese lugar retirado del mundo donde toda vida estaba desterrada. La puerta se cerraba.

Antaño se decían las oraciones. Ahora se canta, lo que es menos austero pero no impide que un mundo se haya cerrado y que se imponga un medio que no nos es familiar, porque pretende darnos "riquezas" que no sospechábamos y que no podríamos encontrar en otra parte: la instrucción y la ciencia.

LA EDUCACIÓN COMO MEMORIA PERSONAL

Presentamos en estas páginas finales de la unidad didáctica dos textos autobiográficos que testimonian algunas sufridas vivencias escolares, una pequeña muestra de figuras educativas negativas.

El «boletín de notas» de De Amicis para sus profesores

E. De Amicis, *Ricordi d'infanzia e di scuola*,
Treves, Milán 1901

> *El texto que presentamos a continuación es de Edmondo De Amicis que, con una evaluación muy incisiva, da el boletín de notas (los aprobados y los suspensos) a algunos paradigmáticos profesores de su álbum de recuerdos escolares: buenas notas para su maestro de primaria y para su profesor de historia; malas notas para el profesor de letras y el de francés.*

Los aprobados

El maestro. Antes de los seis años me mandaron a aprender el alfabeto con un maestro que daba clases en un hospicio de chicos pobres, en el cual se admitían [pagando] también a alumnos externos de familias acomodadas... El maestro era un hombre de unos cincuenta años, cojo, sin barba, con peluca, era el prototipo de viejo barbero; pero de humor vivaz, tanto que incubaba en aquella época la idea del matrimonio, que consumaría posteriormente, con una veinteañera... No tenía cultura; pero sí una mente lúcida y abierta, sabía enseñar, que es una virtud bastante rara entre los educadores, y hacer de la escuela algo agradable. Para enseñar los nombres de las cosas había hecho él mismo

un gran número de carteles, en los que había dibujado y pintado con colores llamativos, y con cierto arte ingenuo y preciso, muy eficaz para los chicos, campos y plazas, interiores de casas y de oficinas, con escenas relativas a todos los oficios, animadas con muchas figuras de hombres y de animales; y esos carteles, que me parecían obras maestras, y que recuerdo con una claridad maravillosa, me daban una impresión tan viva y agradable, que en toda mi vida no he vuelto a obtener de la pintura (Rafael, perdóname) un placer tan delicioso.

El profesor de historia. Un profesor (de secundaria) muy válido, casi perfecto, era el de historia: demostraba de manera admirable que el mejor medio para mantener la disciplina es la firmeza de carácter y la dignidad de las formas... Él... no pellizcaba, no gritaba, casi ni reñía; y sin embargo, obtenía mayor silencio y respeto que si hubiera dado las clases el el rey de Italia en persona. A hacerlo competente y simpático contribuía también su aspecto, ya que era el profesor más apuesto de la familia, un joven bellísimo, de gran estatura y porte majestuoso, vestido siempre muy elegantemente, y privilegiado con un cabello y una barba de color rubio oro, que eran la admiración de todo el sexo bello y la envidia de toda la juventud brillante de la ciudad; y no dejaba vislumbrar por esto la mínima señal de complacencia vanidosa o de orgullo, sino más bien, si tenía un defecto era el de no alegrar nunca a la escuela con una sonrisa, y decir a veces bromas, rarísimas y siempre relacionadas con su historia, con una gravedad de magistrado. Le temíamos y estábamos al mismo tiempo entusiasmados con él, tanto que una palabra suya de alabanza, un simple *bien* o tan sólo una señal aprobatoria con la cabeza daba hasta a los más apáticos una satisfacción grandísima. Me acuerdo que me afligí y avergoncé verdaderamente una vez que él respondió a mi padre cuando éste le pidió información: -Podría progresar; pero, ¡Dios mío, es tan distraído!-; desde ese día estuve en el colegio como una estatua.

Los suspendidos

El profesor de letras. Había venido a nuestra ciudad, no se sabe de dónde, ese mismo año, con una gran panza y un gran descaro, acompañados de unos grandes deseos de no hacer nada. Era el profesor de literatura italiana. Pero de ésta sólo hablaba por casualidad. Hablaba casi siempre de Italia y de sus propios asuntos. Para hablar de sí mismo le servía como pretexto cualquier argumento. Comenzaba a partir de un verso de Dante o de una sentencia de Maquiavelo, y poco a poco, encadenando una idea a otra, para salvar las apariencias, con cualquier tipo de ridículo artificio, llegaba a decir lo que había pagado por sus botas o a hacernos observar la belleza de su propia mano, ya que, entre otras singularidades, tenía la de creerse uno de los hombres más guapos de Italia [...].

En cuanto a la política, para entrar en el tema no se andaba con rodeos: entraba [...] en la escuela y nos leía los informes de los discursos de los diputados; declarando además que no los leía por el contenido, que no tenía nada que ver con la escuela, sino por la forma, para hacernos ver las frases más eficaces y elegantes; lo que no le impedía después entrar en campaña, entre una y otra frase, diciendo de todo del Ministerio, que le había creado muchos problemas, y del Municipio, que dejaba en mal estado los locales escolares.

El profesor de francés. Y lo mismo para el profesor de francés. Una efigie de campesino que rondaba la cincuentena, robusto y sangriento, que no lograba hacernos callar un minuto y al que atormentábamos enormemente... Y llevaba para nuestra merecida desgracia zapatones de montañero, que se levantaban de la tierra como pelotas de goma, dejando las huellas de sus clavos en las proximidades del hueso sacro. Pero no conseguía hacernos entrar el francés por ninguna parte.

Un mal recuerdo de Vittorio Alfieri: la filosofía

V. ALFIERI, *Vita*, Mondadori, Milán 1987

> *La segunda memoria autobiográfica es la de Vittorio Alfieri. El blanco de su cortante ironía (un verdadero mal recuerdo) es el pedante profesor de filosofía, capaz incluso de adormecer a la clase entera cuando se preguntaba acerca de los grandes «porqués» de la vida.*

A decir verdad yo ciertamente no entendía nada de aquella filosofía pedante, insípida por sí misma, y expresada además en latín, con el cual tenía que luchar, y vencerlo de la mejor forma a fuerza de diccionario. De aquella geometría, de la cual hice todo el curso, es decir, abrí los primeros seis libros de Euclides, no entendí ni siquiera la cuarta proposición; como tampoco la entiendo ahora; siempre he tenido la cabeza como la tengo ahora absolutamente antigeométrica. Aquella clase de filosofía peripatética que se hacía tras la comida, era como para dormirse de pie. En la primera media hora teníamos que escribir siguiendo un dictado del profesor; y en los tres cuartos de hora restantes, se procedía a la explicación en latín, Dios sabe de qué, por parte del catedrático. Nosotros, los escolares, enrollados respectivamente en nuestros mandilones, dormíamos gustosamente; no se oía ningún otro sonido tras aquellos filósofos, más que la voz del profesor desfalleciente, que también dormitaba, y los diversos tonos de los que roncaban, unos altos, otros bajos, y otros medios; lo cual producía un bellísimo concierto.

La producción del estudiante

1. INVESTIGACIONES PERSONALES

Primera investigación

Qué es la educación

La mini-investigación presupone una doble mini-muestra, constituida por cinco adultos (pertenecientes a tu ámbito familiar: padres, tíos, abuelos y otros) y cinco coetáneos (amigos, pero no compañeros de clase) a los cuales hacerles la siguiente pregunta: «¿Qué es para ti la educación? O bien, ¿cuándo se puede afirmar que una persona está plenamente educada?». La respuesta de cada uno, de no más de treinta segundos, se podrá grabar o transcribir en un cuaderno.

Al final de las entrevistas prepararás una relación escrita en la cual destacarás la probable diferencia existente entre la muestra de los adultos y la de los chicos a la hora de interpretar el concepto de educación.

Segunda investigación

El álbum de cuándo y dónde educar

La mini-investigación consiste en la utilización de la máquina fotográfica, que te permitirá obtener dos series de imágenes con las cuales comenzar tu álbum iconográfico consagrado a la educación. La primera serie constará de cinco fotografías de figuras de tu ámbito familiar: un niño, un adolescente, un joven, un adulto y un anciano. Las imágenes pueden ser el doble, convirtiéndose en diez, si para cada etapa evolutiva presentas una pareja: el hombre y la mujer. La segunda serie comprenderá otras cinco fotografías de cinco estructuras educativas –intencionalmente formativas- presentes en tu país, barrio, ciudad: una escuela, una casa (sede de la vida familiar), el edificio del ayuntamiento, la sede de una asociación (juvenil, cultural, recreativa, deportiva y otras), la iglesia. También se podrán hacer el doble de imágenes, llegando a diez, si en tu lugar de residencia existen más agentes formativos para cada tipología.

2. PRUEBAS DE EVALUACIÓN: ENSAYOS BREVES

Primer ensayo breve

Describe, en treinta líneas apróximadamente, la diferencia existente entre autoeducación y heteroeducación. Y, ¿qué horizontes educativos abre la fanta-educación?

Segundo ensayo breve

Describe, en apróximadamente treinta líneas, las tres identidades, o bien las tres «aes», de una humanidad en camino, como proyecto-persona, de conquistar la cima de la multidimensionalidad, de la integridad, de la calidad total de la vida personal.

Tercer ensayo breve

Describe, en apróximadamente treinta líneas, la relación existente entre las etapas evolutivas (el cuándo educar) y los lugares de la educación (el dónde educar). En otras palabras, cada etapa de desarrollo ¿a cuál de los lugares citados (escuela, familia, etc.) asiste principalmente? ¿Dónde existe una relación directa (por ejemplo, la adolescencia está obligada a asistir a la escuela) y dónde una relación indirecta (por ejemplo, el anciano no está obligado a asistir a la escuela)?

UNIDAD DIDÁCTICA 2

La Educación entre Posibilidad y Realidad

Las finalidades educativas

Esta unidad didáctica ofrece al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre el fin de la educación, que consiste en la construcción de una persona multidimensional, rica y vital en sus cinco dimensiones existenciales (afectiva, ético-social, intelectual, estética y física), y sobre los actuales paisajes del cambio sociocultural que llevan el nombre de: civilización de la máquina, cultura simbólica, aumento del tiempo libre, explosión de la escolarización e irrupción de la multiculturalidad. Estas contingencias socioculturales condicionan en cierto modo la maduración de la persona integral, ecológica y multidimensional.

Las competencias pedagógicas

Al final de esta unidad didáctica el estudiante será capaz de:

- preguntarse acerca de la distancia cultural y de valores existente actualmente entre el ideal educativo, que tiene como finalidad la persona-valor, multidimensional, y la contingencia educativa, o bien, el empobrecimiento y la mutilación existencial que la persona, que tiende hacia la calidad total de la vida, sufre en contacto con la sociedad compleja y en transición de este inicio de siglo;
- formalizar un punto de vista pedagógico propio acerca de la construcción, social y de valores, de un proyecto-persona de varias dimensiones existenciales: afectiva, ético-social, intelectual, estética y física. La opción pedagógica del estudiante puede disfrutar de un rico repertorio de textos antológicos que testimonian la pluralidad de los posibles acercamientos al problema de la educación en la sociedad contemporánea.

Si hago comprendo

Al final de esta unidad didáctica el estudiante podrá desarrollar las siguientes actividades:

- un sondeo de opinión entre adultos y coetáneos acerca del empobrecimiento que sufre actualmente la personalidad en desarrollo en contacto con la sociedad de consumo y de automatización;
- la construcción de un álbum iconográfico, como «descriptor» objetivo de situaciones y eventos educativos;
- el uso del lenguaje escrito (síntesis conceptuales), como prueba de control de los conocimientos-competencias adquiridos en el transcurso de esta unidad.

Proyecto-Persona e ideal educativo 2.1

La educación, como la entendemos en estas páginas, se identifica con un proyecto que tiene como fin último la persona multidimensional e integral: el *proyecto-persona*. Ese proyecto, para ser significativo y operativo, debe articularse en dos planos: el de la posibilidad-ideal y el de la contingencia-realidad.

Este proyecto debe, en primer lugar, apuntar hacia la evaluación de las posibilidades ideales de la vida personal (de la vida afectiva, ético-social, intelectual, estética y física), para después verificar en la realidad, es decir, en la contingencia de un determinado contexto sociocultural, cómo esos ideales se ven iluminados o apagados, coloreados u opacos.

Por lo tanto, la educación tiene como función resolver la relación ideal-real del proyecto-persona. En esta unidad profundizaremos en la dimensión de lo ideal y lo posible, analizando cada una de las esferas de la vida personal. Nuestra finalidad será destacar tanto la multidimensionalidad como la vitalidad de la persona: de hecho, es esta última la perspectiva idónea para alcanzar la calidad total de la vida personal, frente a los peligros de absorción y manipulación de la personalidad.

La vitalidad afectiva

En los modelos formativos de la antigüedad, de la Edad Media, del Renacimiento y la Edad Moderna, se dedicó escasa atención a la educación «afectiva». La esfera afectiva ha permanecido durante mucho tiempo encerrada dentro de las paredes domésticas, escondida entre pudores, censuras y moralismos hipócritas e inhibidores que han impedido y negado a la infancia y a las demás etapas evolutivas la expresión libre y espontánea de las emociones y de los sentimientos más íntimos. Sólo con el desarrollo y la difusión de los estudios psicológicos, la educación, familiar y escolar, ha ido situando progresivamente en el centro de sus propios intereses la dimensión afectiva de la personalidad: tomando conciencia de que la falta de satisfacción de las necesi-

dades primarias del sujeto produce, en su comportamiento, consecuencias como frustración, resentimiento y agresividad. Promover la «vitalidad» afectiva significa liberar y canalizar racionalmente los impulsos de motivación del sujeto (inclinaciones, instintos, deseos), haciendo que éstos, de posibles fuerzas de disipación egocéntrica y de simple satisfacción biológica, se conviertan en energía creativa, tensión para la transformación de la vida cotidiana, lance inagotable de participación social y cultural.

La educación afectiva constituye un itinerario abierto a interacciones y ramificaciones siempre nuevas, no limitado a las reductoras paredes de la vida diaria: la familia, la clase escolar, los compañeros del trabajo, la televisión. Una afectividad «abierta» debería contribuir a transformar las realidades (sensación de alegría, placer, felicidad) y las frustraciones (sensación de dolor, angustia, infelicidad) típicas de la experiencia cotidiana en energías capaces de enriquecer y transformar el propio ambiente social y cultural.

Una vida educativa significativa necesita, además de multiples relaciones socio-afectivas, un constante clima de comprensión, de simpatía, de cordialidad, de acogida. Una atmósfera educativa difusamente inhibitoria, marcada por condicionamientos autoritarios y represivos, intolerantes hacia la libre expresión de las tendencias-inclinaciones-deseos-fantasías individuales, le niega a este núcleo de necesidades primarias y originales la capacidad de convertirse en necesidades más complejas y sociales, más ricas en vitalidad y creatividad. Ampliar la dimensión afectiva hacia las fronteras existenciales socializadoras, como la amistad, la admiración, el amor o la compasión, lleva a contener notablemente el peligro de que el sujeto se cierre en su propio universo de «agradable» y total satisfacción emotiva, rechazando ponerse en juego y arriesgar en las dinámicas sociales sus sentimientos más íntimos y profundos.

La incesante inquietud, la inagotable vitalidad y voluntad creadora de toda persona, si se reconocen y se valoran, no sólo impiden que el sujeto sea prisionero de sus propias tendencias emotivas de base (líbido, agresividad), sino que principalmente proyectan la afectividad sobre la vida social, convirtiéndola en energía creativa y activa sin ningún tipo de dependencia y de conformismo.

En esta dirección, la libre expresión de la propia vitalidad hace posible una equilibrada expansión de la vida afectiva, porque implica al sujeto en una relación positiva con los otros y con el mundo externo. De esta forma es posible superar las «alienaciones» emotivas de tipo egocéntrico o heterocéntrico que generan resentimientos inconscientes, es decir, complejos, y enfermedades psíquicas o nerviosas. Esto se verifica al ver que, por una parte, la carencia de la sensación de los otros lleva a la superestimación de uno mismo, y por lo tanto a la presunción, la soberbia, al orgullo y la envidia y que, por otra parte, la carencia de la sensación del yo conduce a la subestimación de uno mismo, con

las consiguientes actitudes de sumisión, unión ciega a los otros, resignación pasiva, ansia y sentido de culpa.

En el plano metodológico, la forma lúdica parece la más idónea para potenciar y expandir la vitalidad afectiva, ya que se opone a las fuerzas de la represión y de la homologación social y cultural, evita la pesadez y la rigidez de una vida dominada por un exagerado activismo económico y productivo. La educación en el juego estimula y potencia la creatividad alimentándola con la levedad, el humor, la irracionalidad, la futilidad: típicas de la dimensión de lo *alegre*.

En la vida escolar, a excepción de la minúscula isla lúdica de las primeras etapas representada por la escuela infantil, el juego se está convirtiéndo progresivamente en un momento de compensación por los estados de sobrecarga intelectual y las frustraciones vividas en la rutina escolar: configurándose como un tiempo secundario y separado de la existencia infantil. Al juego, reducido a puro relax entre los tiempos de aprendizaje escolar, sólo le queda reproducirse en formas carentes de vitalidad y creatividad: como las *mecánico-interactivas*, que utilizan columpios, tiovivos, flippers, futbolines, videojuegos, etc. y las *mítico-evasivas*, que utilizan comics, tv, cine. En ambos casos se resaltan los mismos (no) valores, consumistas y conformistas, sobre los que se apoya la sociocultura moderna, es decir, el culto a la destreza, la fuerza, el dinero, la violencia, la belleza, etc.

Devolver la experiencia de lo alegre del hombre de nuestra civilización, a la infancia en particular, significa iluminar esta humanidad con dimensiones existenciales (lo sonriente, lo gracioso, lo espontáneo, lo desembarazado) capaces de atenuar y repeler, de una forma extraordinaria, el monótono y a menudo impersonal universo de la seriedad y de la constricción que está entristeciendo a hombres, mujeres y cosas de esta edad tecnológica.

La vitalidad ético-social

Una labor de la educación ético-social es dar solución a la contradicción que es el fundamento de la propia vida: por una parte, las necesidades y las exigencias egocéntricas, es decir, de naturaleza individual, dedicadas a satisfacer motivaciones, inclinaciones, deseos, por otra parte, las presiones y las demandas heterocéntricas, es decir, de naturaleza social, dirigidas a satisfacer la relación con los demás, ya sean familiares y amigos, o instituciones como la escuela, el mundo laboral, los partidos, las iglesias.

La vitalidad ético-social se manifiesta como conciencia de la complejidad y la contradicción de la vida moral. De hecho, en el ámbito de la esfera ético-social cada individuo (niño, adolescente, joven, adulto, anciano) tiene deberes tanto consigo mismo, ya que debe tener en cuenta y satisfacer el campo de los

instintos-necesidades-intereses-aspiraciones provenientes del mundo individual, como con los demás, ya que debe tener en cuenta y satisfacer las instancias-demandas-problemas-esperanzas provenientes del mundo social: tanto de la «singularidad» del otro como de las instituciones comunitarias en las que el individuo participa.

Las teorías educativas contemporáneas, siguiendo la huella de Dewey, han insistido en la *comunicación* y en la *cooperación social* como las categorías pedagógicas neurálgicas para la solución de la relación problemática otro-yo. De hecho, un sujeto, cuando se pone en situación de comunicar y cooperar, participa activamente en su propio contexto familiar, escolar, profesional, civil (valorización del yo) y al mismo tiempo se educa en las reglas de la vida democrática, que presuponen sentido de responsabilidad y solidaridad (valorización del otro).

Existe una estrecha conexión entre comunidad y comunicación: el patrimonio cultural de un pueblo, sus metas, sus creencias y aspiraciones no se pueden transmitir físicamente; es la comunicación la que permite a los hombres vivir en comunidad, ser partícipes de lo que los demás piensan y sienten, con el resultado positivo de ampliar sus propias experiencias y modificar su propia actitud.

La comunidad se reafirma, además, como un peculiar lugar de disponibilidad, cooperación y vinculación social. El ejercicio cotidiano de estos valores éticos tiene efectos positivos en la comunicación humana: en una sociedad caracterizada por una enorme circulación de mensajes a través de los medios de comunicación y telemáticos, la vida en común ayuda a reconducir la comunicación a la implicación personal, al compromiso existencial, moral y civil con el otro.

Por lo tanto, la vitalidad ético-social encuentra ocasiones propicias de potenciación en una vida comunitaria rica en múltiples ocasiones y formas de unión, en experiencias intergrupales que serán más válidas cuanto más extensas y multiformes sean sus potencialidades de socialización y de democratización.

La vida familiar constituye un primer nivel de experiencia socializadora ya que, aun ofreciendo un campo reducido de compañeros (es decir, el padre, el pariente, el amigo, el «igual»), promueve experiencias fundamentales de comunicación interindividual y hace posible experimentar situaciones de: simpatía, interés, comprensión, benevolencia. Un segundo nivel de socialización lo ofrecen las estructuras socio-educativas y laborales comunitarias, como la escuela, centros recreativos y culturales, sindicatos, áreas profesionales, que pueden asegurar espacios más amplios de comunicación y socialización y una participación y gestión social directa de los recursos, si conceden autonomía y facultad de decisión.

Finalmente, las sedes comunitarias de los espectáculos de masas, como estadios, cines, teatros, y las manifestaciones y reuniones trazan confines aún más amplios de socialización y de intercambio interpersonal, eso sí, con los límites que poseen las formas de unión ocasionales e informales.

Para terminar, el clima democrático –definido por la pertenencia del individuo al grupo, por las decisiones en colaboración y por la cooperación y solidaridad social- se conquista cuando se alcanza la satisfacción de las necesidades del individuo y, junto a esto, cuando el individuo considera propias las necesidades de todo el grupo. En otras palabras, la vitalidad ético-social lleva a todas las personas, tanto niños como adultos, a promover, en el mundo en el que vive, la calidad total no sólo para él mismo (realízate tú mismo), sino también para todos los hombres (realiza a los demás). Por lo tanto, la educación añade al *proyecto-persona* el *proyecto-comunidad*.

La vitalidad intelectual

¿Qué puede significar educar para la inteligencia en una época dominada por la técnica y por la difusión del consumismo y de la pobreza nocional propia de la mercantilización cultural de los medios de comunicación? ¿Qué tipo de inteligencia necesitamos? A estas preguntas se puede responder reclamando una inteligencia vital que sepa alcanzar su originaria fuerza creadora, como energía de la humanidad capaz de desenmascarar y de luchar contra lo que no es inteligente: contra lo que es preconcebido, lo que es capcioso, retórico, mistificador.

Una inteligencia de este tipo necesita ante todo capacidad y experiencias cognitivas *adaptativas*, es decir, la capacidad de comprender, establecer con claridad y dar solución a los problemas impuestos por la experiencia cotidiana, que es interpersonal, social y cultural: es la estrategia denominada *problem solving*. La inteligencia adaptativa es sobre todo una experiencia interactiva, mediante la cual el individuo se vincula estrechamente a su mundo cotidiano de vida con el fin de asegurar su propio mantenimiento y crecimiento cualitativo.

La vitalidad intelectual también se nutre de capacidades y experiencias cognitivas *creativas*, que abren las fronteras de lo inédito, del descubrimiento. Mediante la creatividad, los «mecanismos» de conocimiento evitan encerrarse y enmohecerse en los hechos de la vida cotidiana y en la actualidad social y cultural, es decir, en lo contingente, en el presente, en lo ya dicho y conocido, para tender a la invención y a la creación de nuevos itinerarios y senderos de experiencia inexplorados y desconocidos frente a los ya recorridos y adquiridos.

Precisamente porque tiene relación con la energía vital dedicada a un incesante descubrimiento-comprensión-invención, la educación intelectual se

caracteriza como educación para la «problemática» y para la «razón». Ésta apunta hacia la adquisición de competencias específicas: saber establecer con claridad los problemas impuestos por la experiencia cotidiana, familiar, escolar, civil o profesional cualquiera que sea; saber establecer hipótesis acerca de las posibles soluciones; saber experimentar el método o los métodos de verificación de las hipótesis; saber desarrollar nuevas posibilidades de investigación. La vitalidad intelectual deberá suponer, consecuentemente, un triple acercamiento a los problemas impuestos por la experiencia: problemático, plurilateral e investigador.

El elemento *problemático* de la vida intelectual consiste en la disposición hacia una continua revisión de los juicios formulados. Se identifica con un pensamiento crítico, abierto a reinterpretar de forma diferente la experiencia adquirida. Educar para una inteligencia «problemática» significa, en el contexto escolar por ejemplo, poner al alumno no frente a conocimientos dogmáticos y absolutos, que se deben aprender de memoria y repetir, sino más bien situarlo ante una instrucción poliédrica y refutable: dócil ante las pruebas y las revisiones críticas. Educar para «pensar con la propia mente» exige más que la simple transmisión de conocimientos, precisamente porque se deben suscitar problemas y guiar al alumno para que encuentre el método con el cual sea posible resolverlos.

La *plurilateralidad* de la vida intelectual forma un todo con la exigencia de evitar el diletantismo cultural y la superficialidad cognitiva a la que invitan los modernos medios de comunicación, en primer término la televisión. Frente al importante desarrollo de los conocimientos en estas últimas décadas, una educación intelectual plurilateral no podrá ser genérica, sino que deberá diferenciarse de un sector a otro, presentando cada uno de ellos un tipo específico de problemas y de posibles soluciones racionales.

La inteligencia se presenta como una caja prismática, con múltiples caras: de comprensión-elaboración-invención en clave inductiva y deductiva, analítica o sintética, concreta o abstracta. Por lo tanto, ésta se forma y se robustece en contacto con conocimientos y saberes que son muy diferentes entre sí: la inteligencia «matemática», por ejemplo, presenta problemas y formas de razonamiento muy lejanos a los que impone la inteligencia «histórica»; la inteligencia «artística», a su vez, propone una morfología cognitiva muy diferente de la «tecnológica», etc. En esta perspectiva, la plurilateralidad no se identifica con una visión enciclopédica del saber, que pretende únicamente darle al alumno una infinidad de información. Ésta contribuye a desarrollar en el niño y en la niña todo el campo de sus estructuras lógico-operativas que, si se estimulan, disponen de una relevante fuerza reelaboradora, inventiva y creativa que el individuo podrá utilizar en su acercamiento a las principales direcciones del

saber: literario-artístico, histórico-antropológico, matemático-científico, tecnológico-operativo.

La plurilateralidad no conlleva una ruptura y división de la cultura en «islas» separadas y autosuficientes. Más allá de sus diferencias, las diversas disciplinas pueden encontrar nexos y relaciones: éste es el terreno de la investigación interdisciplinar tanto en el campo epistemológico, que concierne al estudio de las relaciones entre las ciencias, como en el pedagógico, que mira hacia la individuación de trayectos formativos unitarios.

La aproximación *investigadora*, finalmente, se funda en el descubrimiento autónomo, individual o de grupo, de los diversos horizontes de cultura y en la investigación incesante de nuevas soluciones a los problemas establecidos. Todo el pensamiento debe ser investigación, porque toda investigación es natural, original, irrepetible para aquél que la realiza. Además, como recuerda Bruner, «sólo ejercitándose para la solución de los problemas y gracias al esfuerzo del descubrimiento (se puede) aprender la *heurística*, es decir, el arte y la técnica de descubrir: cuanto más se ha ejercitado una persona en este sentido, más capaz es de *generalizar* lo que ha aprendido traduciéndolo en un estilo de investigación y de solución de los problemas aplicable a todas las labores que pueda encontrar, o a casi todas».

Construir una inteligencia heurística significa dotar al hombre y a la mujer de instrumentos de lectura crítica de la realidad de la que forman parte, insertándolos con un alto grado de autonomía en la compleja red de los agentes sociales: trabajo, familia, vida, política, etc.

La vitalidad estética

La educación estética tiene como finalidad la formación del *gusto*, entendido como aptitud para la percepción y la producción de valores formales, es decir, belleza, significación, expresividad, etc. que nacen del libre juego de la sensibilidad, de la imaginación, de la fantasía y de la intuición.

Tener una vitalidad estética significa principalmente sentir la necesidad de ejercitar uno o más canales expresivos (literario, musical, teatral, gráfico, plástico, etc.) que sepan implicar al individuo en los avatares de la composición y de la ejecución formal: no contentándose sólo con mirarlo, escuchar pasivamente, sino queriendo implicarse en experiencias comprometidas y creativas.

En segundo lugar, tener vitalidad estética significa tener curiosidad, no detenerse en las pocas formas de experiencia artística que uno conoce, sino sentir la exigencia de vivir y comprender una pluralidad de universos estéticos. En este sentido la educación para la vitalidad estética se caracteriza como educación para la multiplicidad de las formas artísticas, donde «artístico» es entendido en un significado muy amplio, como orientación para la apreciación

no sólo de los lenguajes tradicionales de la literatura y de las artes, y para el estudio del proceso histórico vinculado a problemas de la cultura y de la sociedad en su conjunto, sino también de todos aquellos elementos que forman parte de la cotidianidad del individuo: del paisaje a la ciudad, de la máquina a los objetos producidos por ésta, del diseño a la moda, etc. Principalmente se reafirma, en esta perspectiva, una sensibilidad estética frente a la naturaleza que el hombre de nuestro tiempo, actuando como un especulador o un vándalo, un distraído o un indiferente, va deteriorando cada día más: de modo que la naturaleza ya no parece ser una fuente preciosa de emociones siempre renovables, sino un tosco objeto de aprovechamiento económico o un medio de vacua diversión.

En resumen, se trata de concebir un sistema educativo que coloque la experiencia estética en el centro del sistema formativo, «acorazando» al hombre de nuestros días con el fin de que no sea arrollado por el mal gusto que anida en una cultura de masas banal y contrahecha, donde campan la grosería y los efectos vulgares: ingredientes de corrupción y degeneración del arte.

La vitalidad física

La corporeidad es actualmente objeto de una renovada atención estética y comercial de masas: nos referimos a las industrias de cosméticos, a la moda, a las dietas, etc. Y sin embargo, está sujeta a constricciones y recelos en el ámbito de sus contextos vitales: por una parte se comprime al sujeto en espacios reducidos para el movimiento y la locomoción, por otra se censuran las formas físicas que requieren coraje, riesgo y fortuna.

La dimensión física podrá afirmar su plena vitalidad cuando se le permita manifestarse en la multiplicidad de sus formas gimnásticas, lúdicas y deportivas. Sólo entonces estará en condiciones de poder cooperar eficazmente en la formación de la personalidad, interactuando con otros planos de la vida personal: afectivo, ético-social, intelectual y estético. Tener vitalidad física, desde esta perspectiva, significa tener una rica actividad de movimiento, capaz de provocar múltiples y positivas repercusiones en el interior de la vida personal.

En primer lugar, la vida física parece determinante para una equilibrada maduración de la esfera afectiva. Ésta puede liberar a la persona tanto de eventuales conflictos e inhibiciones causados por complejos de inferioridad, o como de situaciones frustrantes como las que se pueden crear en el ámbito de las relaciones familiares o en una vida diaria con pocas satisfacciones, como, finalmente, de acumulaciones de agresividad restringidas a los asfixiantes y constrictivos espacios de la vida cotidiana: de la familia a la escuela, al trabajo... El juego de grupo, o entre grupos, se presta más directamente a esta función de descarga de una agresividad entendida como instinto combativo a controlar

mediante la educación. Además la actividad deportiva, por las características de juego racionalizado y disciplinado que le reconocemos, tiene más oportunidades de conseguir el control de la agresividad infantil, que no se reprime o se suprime en este caso, como ocurre en una institución escolar o profesional, sino que se asume como un dato positivo, de naturaleza principalmente física.

La dimensión física, además, contribuye a resolver la problemática ético-social cuando, evitando encerrarse en formas de complacencia egocéntrica, como el gusto por el exhibicionismo, el divismo o el gusto por el éxito improvisado, da impulso a situaciones de unión y colaboración colectiva que implican pruebas de coraje (rapidez de reacción y decisión, valor, temeridad, riesgo), expresiones de *fair play* (saber «perder» sin tonos victimistas o saber «ganar» sin ostentar prepotencia y fanfarronería) y una amplia colaboración e implicación a la hora de afrontar los diversos lenguajes de la corporeidad.

La actividad física contribuye también a potenciar las estructuras de la inteligencia porque las experiencias de juego y deportivas desarrollan un elevado grado de percepción espacial, una notable fertilidad imaginativa e intuitiva y aptitud y rapidez de reflejos a la hora de tomar nuevas direcciones, imprevistas, o divergentes de las habituales y conocidas. Juego y deporte favorecen experiencias multiformes de grupo en las cuales se puede también no seguir una dirección dada, no obedecer mecánicamente las instrucciones de la prueba o las reglas de la competición, no dirigirse hacia las metas-fines convencionales.

Finalmente, el plano físico contribuye directamente a la educación estética mediante actividades gimnásticas y deportivas, como la gimnasia, el patinaje, el atletismo, los saltos, la equitación, que requieren estilo personal, armonía y agilidad corporal, gracia en los movimientos y elecciones de gestos, actitudes, figuras que demuestren calidad y gusto.

La vitalidad física no se caracteriza sólo porque promueve formas poliédricas de movimiento. Ésta, en cuanto práctica lúdico-gimnástico-deportiva, funciona también como una excelente barrera de defensa contra la fuerte expansión de formas sedentarias de interés deportivo, que tienen su punto de degeneración en el hincha y en la locomoción sobre dos o cuatro ruedas. Como sostiene G. M. Bertin, «Hincha y coche son malos sustitutos del ejercicio físico, ya que ambos son instrumentos de alienación de la personalidad, envuelta en el primer caso en emociones (a veces salvajes) de masas, en las que es relevante el componente de agresividad, y en el segundo caso exaltada por la sensación de un presunto dominio del espacio que es en realidad un hacerse dominar por el mismo. En ambos casos existe una carencia absoluta de *participación activa* en un esfuerzo que tenga carácter creativo, hay simplemente un *dejarse llevar incontrolado* por algo que no nos pertenece efectivamente (el esfuerzo de otros o del motor); es la máxima embriaguez, es decir, evasión y no humanidad».

Mapa Conceptual

El Pentágono del Ideal Educativo

La Vitalidad Afectiva	LA FINALIDAD: LA VITALIDAD Y VOLUNTAD CREADORA **Los itinerarios:** *satisfacción*: alegría, placer, felicidad, unida a *frustración*: dolor, infelicidad • *relación*: amistad, lealtad, amor • *alegre*: lo sonriente, el humor, lo leve, lo gratuito.
La Vitalidad Ético-Social	LA FINALIDAD: SER UNO MISMO SIENDO LOS OTROS **Los itinerarios:** plano *egocéntrico* y *heterocéntrico* de la vida personal • *comunicación*, como patrimonio espiritual de una «comunidad» • *cooperación*, como «implicación» social.
La Vitalidad Intelectual	LA FINALIDAD: PENSAR CON LA PROPIA MENTE **Los itinerarios:** *adaptación* y *creatividad* de la experiencia intelectual • *problemática*, entendida como pensamiento «crítico» y «antidogmático» • *plurilateralidad*, entendida como pensamiento inquisitivo, que tiende a la investigación autónoma del «saber».
La Vitalidad Estética	LA FINALIDAD: LA FORMACIÓN DEL GUSTO **Los itinerarios:** «estético» de los *bienes artísticos* (pintura, música, literatura) y «estético» de los *bienes de consumo* (ropa, decoración, radio, TV) • *naturaleza* (ecosistemas fluviales, montañas, etc.) • *ambiente urbano* (las carreteras, las plazas, etc.).
La Vitalidad Física	LA FINALIDAD: MENS SANA IN CORPORE SANO **Los itinerarios:** *vitalidad física* (la «corporeidad»), unida a la *vitalidad afectiva*, *ético-social*, *intelectual-estética* • *juego*, en la multiplicidad de sus recorridos internos (libres-guiados, individuales-colectivos, etc.) • *actividades gimnástico-deportivas*, contra la degeneración del «hincha».

Lecturas

Las contribuciones en relación a la vitalidad y a la multidimensionalidad de la vida personal destacan un proyecto-persona marcado por la «posibilidad» y el «ideal» educativo. Meta a conseguir, siempre que asegure al niño y a la niña de nuestra época histórica muestra una maduración integral de la esfera afectiva, ético-social, intelectual, estética y física de su persona.

El problema del desarrollo afectivo

G. Petter, *Dall'infanzia alla preadolescenza.*
Aspetti e problemi fondamentali dello sviluppo psicologico,
Giunti Barbera, Florencia 1972

> *Para ilustrar los contenidos y las finalidades de la educación afectiva damos la palabra a uno de los psicólogos de la edad evolutiva más acreditados de Italia, Guido Petter. En el texto que presentamos a continuación él pone en evidencia la complejidad y la problemática de la esfera emotivo-afectiva del niño y de la niña. Una «esfera» que está fuertemente condicionada, en lo positivo y en lo negativo, por el ambiente vital de la familia, o bien, por el bienestar «material», además de por la riqueza y la calidad de sus bienes «no materiales»: las relaciones sociales y las tramas sentimentales (afectos, amores, deseos, emociones, pasiones, etc.) que se acumulan entre las paredes domésticas.*

Desarrollo afectivo significa desarrollo del sistema de las relaciones afectivas que existen entre un niño y ciertas personas, o, de forma más general, entre un niño y ciertos elementos del ambiente en el que vive. El «desarrollo» se puede entender tanto en sentido de enriquecimiento y de complejidad de este sistema de relaciones, como en el sentido de modificación de la intensidad y de la calidad (es decir, del «signo») de algunas de las relaciones que constituyen el sistema.

Algunos ejemplos, para un niño que hasta una cierta edad ha vivido sólo en el ámbito de la familia, la entrada en la escuela infantil comporta el conocer a

otros niños y a otros adultos y la instauración de nuevas relaciones afectivas que enriquecen el sistema; el habituarse de forma prolongada a un pequeño amigo puede llevar a la intensificación de un estado inicial de simpatía; la actitud constantemente severa de uno de los adultos de la familia puede hacer madurar el sentimiento amistoso y de confianza inicial hacia un sentimiento de intolerancia, desconfianza y antipatía.

Estudiar el desarrollo afectivo significa estudiar *en qué modo*, generalmente, se van constituyendo las relaciones de este tipo; significa establecer cuáles son las personas, las cosas, o los lugares, frente a los cuales estas relaciones se establecen más fácilmente, o más precozmente, duran más tiempo, o asumen una particular intensidad. Y significa principalmente tratar de ver *cuáles son las condiciones* que hacen posible o favorecen el desarrollo de relaciones de este tipo, y cuáles son las que obstaculizan ese desarrollo, o provocan incluso el desarrollo de relaciones de cualidad opuesta (caracterizadas por una valoración negativa y por el sentimiento de que una persona, lejos de constituir una prolongación de nosotros mismos, constituye un límite, una negación, una amenaza para nuestra personalidad, como ocurre en los casos en que nosotros sentimos frente a esa persona resentimiento, envidia, odio, celos...).

Estas condiciones son de dos órdenes. Puede darse, por una parte, una predisposición a vivir con una cierta intensidad las relaciones afectivas, y a hacerlas extensivas a muchas personas, o por el contrario, una tendencia a vivir en un cierto aislamiento afectivo, a circunscribir a una o pocas personas las relaciones afectivas que uno desarrolla. Es decir, existen individuos cuyo «índice de expansión afectiva» es más bien alto, y otras para las cuales éste es muy bajo. Y puede haber, por otra parte, una serie de factores que son de orden ambiental: la actitud de plena aceptación, o por el contrario de rechazo (del hijo), por parte de los padres y, en particular, por parte de la madre; su comportamiento durante los primeros años de vida del niño, su presencia más o menos constante junto a él, la presencia o ausencia de hermanos, la posibilidad del niño de tener frecuentes experiencias sociales con otros niños de la misma edad, etc., constituyen condiciones que contribuyen a determinar el tipo y la intensidad de las relaciones afectivas que el niño va poco a poco estableciendo con los demás.

Por desgracia, no es fácil aislar, estudiar por separado, estos dos órdenes de condiciones. Un modo de hacerlo puede ser estudiar a dos individuos que crecen en condiciones ambientales muy similares; las diferencias que se revelarían en lo que se refiere a la complejidad y la extensión del sistema de relaciones afectivas, y el grado de intensidad de estas últimas, serían entonces atribuibles a la existencia de predisposiciones particulares. Pero, ¿cómo estar seguros de que las condiciones ambientales son completamente similares?

Del egocentrismo a la sociabilidad

A. Freud, *Normalità e patologia dell'età infantile*,
Boringhieri, Turín 1979

Para iluminar esta neurálgica esfera de la vida personal (la dimensión ético-social) proponemos dos textos firmados por dos ilustres estudiosos de la psicología social. La primera firma es la de Anna Freud que describe, mediante un recorrido por la vida infantil marcado por cuatro «estadios», el viaje evolutivo que lleva al niño y a la niña del egocentrismo a la socialización, del yo al tú.

Describiendo el desarrollo del niño bajo este particular perfil, se pueden delimitar las siguientes etapas:

1) una visión del mundo externo orientada de forma egoísta y narcisista, en la cual los demás niños no existen o son percibidos sólo como elementos molestos en la relación madre-niño y como rivales en el amor de los padres;
2) los demás niños son vistos como objetos inanimados, es decir, como juguetes que se pueden coger, manejar, elegir o descartar dependiendo del humor, y de los cuales no se espera ninguna reacción ni positiva ni negativa;
3) los otros niños son vistos como elementos de ayuda para conseguir realizar lo que se desea, como jugar, construir, destruir, hacer alguna travesura, etc.; la duración de la asociación está determinada por la finalidad prefijada y es secundaria a ésta;
4) los otros niños son vistos como compañeros y como objetos en sí mismos; el niño puede por lo tanto admirarles, temerles, competir con ellos; puede amarles y odiarles, identificarse con sus sentimientos, conocer sus deseos y a menudo respetarlos; puede finalmente compartir con ellos la posesión de otras cosas sobre una base igualitaria.

En las dos primeras fases el niño, aun siendo mimado y tolerado por sus hermanos mayores, es necesariamente asocial, a pesar de todos los esfuerzos de la madre; la vida social a este nivel puede soportarse pero, de cualquier forma, no será útil. El tercer estadio representa el nivel mínimo para la socialización en forma de aceptación de la comunidad familiar de los hermanos o de la entrada en un grupo de coetáneos en la escuela infantil. Pero sólo el cuarto estadio permite al niño establecer relaciones de camaradería, enemistad y amistad, de cualquier tipo y duración.

Las dos morales del niño

L. S. Vygotsky, *Immaginazione e creatività nell'età infantile,*
Editori Riuniti, Roma 1990

El segundo texto acerca de la dimensión ético-social de la vida personal está firmado por Lev Semenoviê Vygotsky. El autor sitúa en el centro de sus meditaciones las dos morales de la infancia: la heterónoma, que impone el adulto (progenitor o profesor), y la autónoma, que el niño o la niña se aplican mediante la colaboración y la cooperación con los otros coetáneos y con los adultos.

Jean Piaget distingue en el niño dos morales, para usar sus palabras, dos fuentes de desarrollo de las reglas del comportamiento infantil que se diferencian una de la otra.

En el juego este postulado se presenta con una particular claridad. Algunas reglas surgen del niño, como demuestra Piaget, por la influencia unilateral del adulto sobre él. Si no se pueden tocar las cosas de los demás es porque esta regla la ha establecido la madre; o también si uno debe sentarse a la mesa en silencio: esto es lo que los adultos presentan como una ley externa al niño. Ésta es una de las morales del niño. Las otras reglas surgen, como dice Piaget, de la colaboración recíproca entre el adulto y el niño o también de los niños entre sí; son las reglas en cuya determinación participa el niño.

Las reglas del juego se diferencian claramente de las reglas de no tocar las cosas de los demás o de sentarse a la mesa en silencio: en primer lugar, se diferencian porque las establece el propio niño. Son reglas para sí mismo, como dice Piaget, de autolimitación y de autodeterminación interna. El niño se dice a sí mismo: debo comportarme de esta o de esa otra forma en el juego. Es una cosa completamente diferente a decirle que esto se puede hacer y esto no. Piaget ha mostrado un fenómeno muy interesante en el desarrollo de la moral infantil, que él llama realismo moral; destaca que la primera línea de desarrollo de las reglas externas (qué se puede hacer y qué no se puede hacer) conduce al realismo moral, es decir, al hecho de que el niño confunde las reglas morales con las físicas; confunde el hecho de que no se puede encender por segunda vez una cerilla usada con el hecho de que no puede encenderlas, de la misma manera que no puede tocar un vaso porque se podría romper; los «no se puede» para el niño pequeño son todos lo mismo, mientras que su actitud hacia las reglas fijadas por él es completamente diferente.

Pasamos ahora al problema del papel del juego, de su influencia en el desarrollo del niño. Me parece importantísimo.

Trataré de exponer dos ideas fundamentales. Pienso que el juego con una

situación ficticia es sustancialmente nuevo, imposible para el niño de menos de tres años. Es un nuevo tipo de comportamiento; en sustancia, la actividad en una situación ficticia libera al niño de la constricción de la situación real.

La vitalidad intelectual y estética

G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*,
Armando, Roma 1984

Es fuerte la reciprocidad formativa entre la esfera del «pensamiento» y esfera de la «creatividad», o bien entre la inteligencia y la dimensión estética de la vida personal. El pedagogo italiano Giovanni Maria Bertin ha documentado científicamente la estrecha interconexión existente entre vitalidad «intelectual» y vitalidad «estética». Su problemática pedagógica, teóricamente antidogmática y antiautoritaria, ilumina el escenario de la investigación pedagógica de este inicio de siglo con gran profundidad filosófica (el racionalismo crítico) lo que le asegura una indiscutible validez científica. Su mérito es el de rechazar cualquier empobrecimiento de la pedagogía en el ángulo técnico-aplicativo de la educación, reivindicando en la reflexión-proyección educativa unhorizonte teórico propio y peculiar que le asegure dignidad científica y reconocimiento cultural.

En las páginas que siguen Bertin ilustra, por una parte, la naturaleza y la complejidad formativa de una inteligencia orientada en dirección «problemático-racionalista», y también su conexión con la vida general de la personalidad; por otra parte, la naturaleza y la complejidad formativa de lo estético entendido como itinerario para el «gusto», como capacidad de aprovechar y producir mensajes y composiciones de naturaleza artística con características creativas personales.

Educación intelectual y vida personal

La inteligencia, orientada en el sentido problemático-racionalista, debe ser capaz de afrontar la complejidad de la experiencia (no sólo en el plano de la vida teórica, sino también en el de la vida práctica y el de la vida afectiva) sin realizar simplificaciones arbitrarias y deformadoras de los múltiples aspectos en los que la propia experiencia se presenta, sin confusión de planos y de valores; y por lo tanto, debe ser capaz de establecer puntos de vista diferentes en relación a argumentos y actividades diversos, con la elasticidad necesaria para adaptarse a lo diverso, la rapidez necesaria para la percepción de lo nuevo, la flexibilidad indispensable para una mutación incesante de perspectivas y valores que un mundo en rápida transformación socio-cultural presenta actual-

mente en todas sus direcciones. Ese cambio, requiere un constante e intenso esfuerzo de redimensionamiento intelectual para una coordinación de datos y relaciones en el sentido de integración racional, que implica capacidad de elección, de proyección, de experimentación y de verificación, sentido de la responsabilidad en todos los niveles, en todos los sectores y en todos los rumbos de la vida, pública y privada, del hombre contemporáneo.

En lo que se refiere a estos rumbos (y en particular el sector ético-social [...]) y su desarrollo y potenciación en sentido «racional», será indispensable una inteligencia que sepa luchar contra lo que no es *inteligente*: contra lo que es preconcebido, capcioso, retórico y mistificador. El ver con claridad, informarse con exactitud, documentarse, considerar las cuestiones desde múltiples puntos de vista; el rechazo a formarse opiniones y convenciones bajo la presión de las emociones y las sugestiones, la desconfianza frente a los eslóganes y en general hacia los órganos de publicidad y propaganda (cuyos mensajes, principalmente los del cine y la TV, es necesario saber desmitificar), una actitud hacia las personas, las cosas y las situaciones hecha de lucidez y comprensión, la instancia de concretar el razonamiento y su eficacia «operativa», la precisión y la lealtad en la discusión: éstos son los principales aspectos de un comportamiento «inteligente» ante la vida social y civil. Semejante actitud debe dar, obviamente, su fruto en la consideración de todos los problemas que conciernen a la «modernización» de la vida pública y privada: por ejemplo el uso apropiado de los instrumentos que el progreso tecnológico pone a disposición para quitarle a la mujer la parte más dura de la vida doméstica; la lucha contra las trampas para la salud física y psíquica provenientes de los rumores, de la congestión del tráfico, de la contaminación atmosférica; la mejora educativa y cultural de los medios de comunicación de masas en el ejercicio racional del tiempo libre.

El problema de la educación estética...

Una tarea de la educación estética es la formación del «gusto», es decir, de la aptitud para percibir (y para producir) valores que tienen su fundamento en la organicidad de una «forma» la cual alcanza a partir del libre juego de la sensibilidad, de la imaginación, de la inteligencia, una autonomía propia y un significado propio y específico. La «forma» estética encuentra su expresión no sólo en el mundo literario y artístico, sino también en los sectores más variados de la experiencia y de la actividad humana; el paisaje campestre y la ciudad, la máquina y el objeto que ésta produce, la línea de los *coches de lujo*, el diseño y la moda, la coreografía de la ceremonia y de la «fiesta», el rito o el «trato» personal, son susceptibles de evaluación estética y por lo tanto se encuentran en el ámbito del gusto.

El momento problemático de la educación estética refleja la misma proble-

mática de la propia experiencia estética, la cual:

a. se desarrolla en múltiples direcciones (literatura, artes figurativas, música, etc.) y con diferentes sentidos, y por eso exige múltiples y diversos estímulos educativos;
b. está sujeta a la movilidad y a la diferenciación del gusto (es típica y recurrente la antítesis del gusto por la vanguardia y el gusto por la tradición), cuya educación en un sentido unívoco es consecuentemente imposible [...].

El momento estético se puede convertir en un coeficiente de alienación de la personalidad:

a. se tiende a absorber en la unilateralidad de la propia personalidad la multiplicidad de las direcciones que constituyen la vida de la persona, como ocurre en las propuestas de esteticismo;
b. se entra en el juego (deformador de su naturaleza más auténtica) de la alienación egocéntrica (para el cual se ha vivido, por ejemplo, de forma hedonista) o de la alienación heterocéntrica (en el que debe actuar, por ejemplo, siguiendo las exigencias de propaganda y se convierte en moda o convención, en lugar de *estilo*).

... y sus direcciones formativas

Educación para la percepción estética de la realidad. Contra la limitación del modo ordinario de percibir la realidad, dividido entre la experiencia pragmático-utilitaria, orientada a escoger sólo lo que le es útil a la economía de la acción, y la exigencia científico-teorética, orientada a seccionar la experiencia según perspectivas unilaterales, la educación estética revaloriza la sensibilidad y la imaginación como órganos para un incesante redescubrimiento de la realidad según valores (gráficos, cromáticos, plásticos, musicales, poéticos, narrativos, cinematográficos, etc.) que nos hacen partícipes de la atracción de la línea, la seducción del color, la sugestión del sonido, el encanto de la «forma» (y también el shock de lo *deforme*).

Los valores estéticos de lo sensible corren el riesgo de ser olvidados por el hombre moderno, obsesionado por la necesidad de producir y hacer producir, de funcionar y hacer funcionar. Pero también se corre el riesgo de que se pierdan los valores estéticos de la vivencia psicológica y existencial [...], ya que en la civilización del trabajo y del consumo el hombre tiende a ser considerado meramente en relación con su eficacia productiva y su prestigio social, y no en relación con sus vicisitudes interiores y *privadas* de «ser que existe». Y puesto que éstas se prestan, como bien saben los cantantes y los pintores con vocación psicológica, educar estéticamente no significa sólo educar para apreciar un

cuadro o una obra narrativa, un edificio o una obra musical, sino también educar para descubrir, más allá del valor relativo que las ciencias morales e históricas destacan en la estructura de los fenómenos y en los eventos humanos, ese valor *absoluto* (en el sentido de que no está instrumentalizado con otro fin) de lo individual y de lo irrepetible del que la percepción estética parece tener el secreto y el privilegio.

Educación literaria y artística. La educación literaria y artística, efectuada en el plano histórico y cultural (como historia general de la literatura o historia del arte), permite entender (si se desarrolla, se entiende, inteligentemente) obras y tendencias literarias y artísticas en relación con el movimiento histórico-cultural del cual son, al menos parcialmente, una expresión; pero es por sí misma insuficiente para la formación plena del gusto, sobre todo si éste se entiende en las múltiples formas que asume en el mundo contemporáneo. Por lo tanto, ésta debe estar, ante todo, integrada en una educación para el sentido crítico, dirigido a orientar al alumno en la diversidad y en el contraste de las corrientes, y a guiarle para entender la difícil y compleja problemática que subyace en la literatura y en el arte de nuestro tiempo.

Pero debe estar, además, a nuestro parecer, integrada por una experiencia también *creativa*, derivada del ejercicio personal en al menos un género literario o artístico, para que la composición y la ejecución, no importa a qué nivel se desarrollen y los resultados «artísticos» alcanzados (y no importa si se trata de la acuarela o el acordeón, de la poesía o el teatro, de la fotografía o las tomas cinematográficas), participen en el sentido concreto y vivido de la experiencia estética en su estructuración formal [...].

Educación para la lectura y para el espectáculo. Tanto la propensión a la lectura como la propensión al espectáculo responden a la necesidad de lo «extraordinario» que, mortificado en la vida infantil por la *rutina* cotidiana y por su prosa, además de por el encuentro con la realidad y los golpes contra ésta, busca compensaciones, y por esto se alimenta ávidamente de las historias, narradas o filmadas, que involucran a los personajes preferidos. Esa necesidad se *ha de corregir* si induce a la evasión de la realidad o a la separación de ésta [...]; pero se acoge de forma resoluta en su motivo más profundo, en cuanto testimonia la exigencia de una vida con un *horizonte abierto*, que rechaza, en la búsqueda de la aventura (de lo imprevisto, de lo nuevo, de la emoción), el conformismo con modelos existentes y esquemas preconstituidos, carentes de atrevimiento y de «entusiasmo» vital (carentes de «problemática»). La lectura más válida pedagógicamente es la que satisface la necesidad de aventura, pero orientándola (no en el sentido moral) en dirección a la ética: a una actividad referida a la sociedad y al mundo vistos como son, y no huyendo de éstos; la que tiende, principalmente, a conocer y a caracterizar la realidad tanto en sus aspectos negativos como en los positivos, no a deformarla de forma optimista

(prevaleciendo lo convencional, lo mágico) o de forma pesimista (destacando de una forma más o menos complacida lo duro, lo morboso, lo monstruoso), como ocurre a menudo no sólo en los «comics», películas o series televisivas, sino también en las novelas y en los relatos que tienen más éxito entre los chicos. Se debe tener presente, a propósito de lecturas y espectáculos, que la intuición estética del joven, a causa de su inmadurez, no se mueve en el plano de la autonomía de la forma, sobre todo en lo que se refiere a la literatura. (El problema es diferente en lo que se refiere a las artes plásticas o la música). El joven lector se *apasiona* con el contenido de la obra que lee [...]. Más que la forma para él cuenta el contenido; o, mejor aún, la forma es válida cuanto más exalta (y no importa si es con recursos vulgares; no tiene el suficiente gusto como para reconocerlos como tales) el contenido.

Consecuentemente, lecturas y espectáculos de valor artístico o de contenido humano pobres contienen un doble peligro: el de deseducar al sujeto tanto desde el punto de vista de su humanidad como desde el punto de vista de su formación literaria y artística.

Para evitar este grave inconveniente (es decir, que el gusto por la literatura sea dominado desde la infancia por la costumbre de lecturas de valor decadente, y que el gusto por el espectáculo degenere hacia las películas de vídeo) y para combatir además lo que actualmente se define como gusto por el *kitsch*, se puede proponer alguna sugerencia. Por un lado preocupémonos:

a. de hacer que a los chicos les motiven lecturas y espectáculos que no sólo sean capaces de interesarles, sino también que cumplan a su vez requisitos de validez artística: allí donde hay arte, hay humanidad, porque arte significa (como lo significa la humanidad) rigor, medida, equilibrio, y por lo tanto rechazo por lo rancio, lo vulgar, lo retórico, lo violento, lo morboso;
b. de contribuir a una orientación progresivamente más consciente del gusto infantil y de sus motivaciones introduciendo también la costumbre de analizar (mucho mejor si es colectivamente) los valores culturales y estéticos del libro, de la película o de la serie (si es posible en círculos literarios o cinematográficos, que para esto se instituyen).

Por otra parte, se debe tratar de potenciar la personalidad del muchacho en todas sus direcciones, con el fin de que sea capaz de asimilar positivamente los contenidos literarios que se le ofrecen, y distinguir sin problemas los eventuales elementos negativos; y es bueno que se predisponga a ese fin una ambientación educativa apta para combatir el que se difundan y prevalezcan, en el espacio vital del muchacho, influencias y sugestiones que puedan ejercitar una acción depresiva frente a las exigencias de una sana y racional maduración personal.

La vitalidad física

R. Hubert, *Trattato di pedagogia*,
Armando, Roma 1965, vol. 1

Se ha comentado la estrecha interdependencia existente entre la dimensión física, es decir la «corporeidad», y las otras esferas de la vida personal: afectiva, ético-social, intelectual y estética. Es una relación sistémica y sinergética que re-evoca el antiguo imperativo pedagógico «mens sana in corpore sano». René Hubert documenta nítidamente, en estas páginas, las diversas «caras» y la complejidad de la educación corporal, que él juzga una esfera de acción mucho más vasta que la educación física propiamente dicha, que representa una parcialidad. Hubert concluye este texto situando al juego como «centro de gravedad» de la vitalidad física, sobre todo por las cualidades morales que expresa.

Las finalidades de la educación para la corporeidad...

Si situamos la educación del cuerpo en el primer grado de la acción pedagógica es porque representa la base sobre la que reposa todo. Rousseau, que le atribuye una gran importancia, señala con este propósito el acuerdo de todos los educadores que le han precedido: ni en la antigüedad, ni siquiera en la Edad Media, la han subestimado.

En la sociedad contemporánea es necesario llamar enérgicamente la atención sobre los riesgos que comporta su decadencia en los países en los que la han descuidado. De hecho, el desarrollo de la vida urbana con todos sus artificios, el propio hecho de que los grandes progresos de la ciencia y de la higiene hayan permitido a la mayor parte de los niños, incluidos los más débiles, sobrevivir, ha hecho necesario el seguir con mayor atención el desarrollo físico de los individuos. La educación física se ha convertido en algo cada vez más indispensable para corregir algunas taras sociales. Dar la vida a un niño no lo es todo, es necesario también conducirlo hacia una madurez armónica, reconstituyéndola si es necesario. Finalmente el ejercicio físico, considerado como vuelta a la naturaleza, aparece como una feliz distensión que recompensa la intensa actividad intelectual y profesional; testimonio de esto es la difusión del gusto por el deporte, [...] ahora en boga en todas las naciones civilizadas. Concluimos diciendo que si la glorificación del cuerpo por sí mismo es una exageración, lo es igualmente, si no más, su desprecio [...].

La primera finalidad de la educación corporal es asegurar la salud a través de un desarrollo normal del organismo, intentando remediar desde las deficiencias que el individuo puede presentar desde el nacimiento hasta aquéllas que corre el riesgo de desarrollar a lo largo de su crecimiento. Implica un con-

trol permanente del modo con el que este último se realiza en las diversas edades [...].

La segunda finalidad de la educación del cuerpo es mejorar cada vez más el instrumento de todas nuestras actividades. Aquí debemos hacer una distinción entre educación del cuerpo y educación física refiriéndose la segunda más particularmente al sistema muscular [...].

No son menos importantes los efectos que esta educación produce en la mente. El desarrollo psíquico del niño y del adolescente está subordinado a un desarrollo físico normal. Además, si los primeros intereses del niño son principalmente senso-motores, si este gusto por la actividad se mantiene en él, aun transformándose en el curso de las sucesivas fases de desarrollo, se deduce que una pedagogía que pretende inspirarse en la evolución natural de las facultades del muchacho aprovechará su amor por el movimiento, con el fin de favorecer y acelerar el desarrollo de la mente [...].

A los efectos favorables para el desarrollo de la mente se añaden los más propiamente morales. El entrenamiento para el esfuerzo desarrolla la resistencia, los ejercicios de audacia y de agilidad aumentan la serenidad, la rapidez de decisión, la confianza en uno mismo, es decir, el particular coraje que puede ser un elemento de fuerza en el carácter. La educación física en grupo exige disciplina, una coordinación colectiva de los movimientos, favorecida por el instinto de imitación, que es uno de los factores más importantes para la socialización del muchacho; es a partir de aquí donde comienza a prepararse para las exigencias del trabajo en común [...].

... y sus grados y sus formas evolutivas

La educación corporal tiene una esfera de acción mucho más vasta que la educación física propiamente dicha, que representa sólo una parte.

La educación del cuerpo comienza incluso antes del nacimiento, a través de los cuidados recibidos por la madre durante el periodo prenatal, cuidados que corresponden a la medicina. Prosigue tras el nacimiento con la regularidad en la organización de la vida del muchacho, con la vigilancia de su alimentación, con la libertad de movimiento dejada a su cuerpo, con la higiene general que le circunda y, posteriormente, con las costumbres de limpieza que se le inculcan [...].

Durante la primera y la segunda infancia se trata principalmente de vigilar el crecimiento, satisfaciendo la necesidad de explorar lo real y de ejercicios lúdicos. Nunca se insistirá lo suficiente acerca de los beneficios que el manejo de los objetos y la conquista del mundo físico por medio de la acción y del juego aportan al desarrollo mental de los niños de uno a seis-siete años. No se deben imponer a estas actividades más limitaciones que las impuestas por los peligros reales. Las preocupaciones de muchos padres por la limpieza de la

ropa, por la discreción y el silencio, son la mayoría de las veces nefastas: son ocasiones de represión que el niño no puede entender y a las que no se quiere doblegar.

Es evidente que a esta edad no se puede aún hablar de educación física propiamente dicha. Es suficiente cuidar que los gestos comunes se realicen correctamente, que se afinen los sentidos, que las sensaciones y los movimientos estén convenientemente coordinados entre sí. La educación del sistema muscular propiamente dicha tiene su comienzo en forma de corro y de danzas rítmicas, naturalmente reducidas a movimientos elementales acompañados por la música.

A partir de la tercera infancia la educación física reivindica sus propios derechos; pero mientras que en la escuela infantil la acción pedagógica sigue paso a paso la evolución del niño y se le enseña a respetar y a utilizar esta constante compenetración de pensamiento y movimiento que constituye la regla, en la escuela primaria se verifica de golpe la disociación de los dos elementos. También la educación física se convierte en una enseñanza, como las demás y junto a las demás. Ésta tiende a sustituir a la educación general del cuerpo, disminuyendo su importancia, y persiguiendo desde ese momento unos fines particulares.

La educación del cuerpo, sin embargo, debería, aún durante mucho tiempo, constituir un todo con las demás formas de educación, y no estar limitada solamente a la cultura física del sistema muscular.

La importancia que se le da a la educación física, en el cuadro de la educación general, no debe llevar de ninguna forma a la supresión del juego. Es necesario que los chicos jueguen, es necesario dejarlos jugar, es necesario dejarlos libres en la organización de sus juegos. El educador no debe intervenir nada más que para hacer sugerencias, cuando falte imaginación o entusiasmo, o para vigilar los excesos y los riesgos. Sin embargo, se deberá intervenir, ocasionalmente, pero con mucha discreción, si se trata de muchachos ya mayorcitos o adolescentes; a los más jóvenes se les deberá dejar el beneficio de la autonomía propia de su edad.

El juego, bajo muchos puntos de vista, es más importante que la educación física organizada. Es verdad que no posee el valor corrector, pero, desde el punto de vista de los resultados positivos, la mayor parte de los juegos que requieren movimiento es más indicado que la gimnasia organizada. En general los juegos ponen a trabajar todos los gestos preconizados del método natural y, como responden a los intereses más profundos de la infancia, el joven se abandona a ellos con todo su ánimo, cosa que no siempre ocurre durante la «clase» de gimnasia. Tampoco el muchacho intenta realizar el mínimo esfuerzo, ya que el grupo de juego no se lo permitiría.

El juego, finalmente, pone a funcionar muchas cualidades morales de iniciativa, de decisión, de resistencia y también de solidaridad y de emulación, infinitamente superiores a las suscitadas por el ejercicio físico. Raramente un muchacho que juega se declara cansado. En este aspecto el juego es una escuela para la formación del carácter y el instrumento por excelencia para la socialización [...].

Una de las principales ventajas de la educación física y deportiva es la de orientar hacia el ejercicio corporal preocupaciones mentales y también energías físicas dispuestas por sí mismas, durante la adolescencia, a dirigirse hacia otros objetos. Existe un problema pedagógico con la educación sexual que es parte integrante de la educación física, al menos en uno de sus aspectos. Podemos decir que ninguna sociedad lo ha afrontado directamente; la mayor parte lo ha tratado con el silencio y lo ha resuelto por medio de imperiosos tabús con los cuales han sido atacadas las manifestaciones del instinto sexual para envolverlas después con una poco conveniente hipocresía.

Para tratar el problema de la educación sexual es obvio que debemos meternos en la perspectiva moral de las sociedades civiles que nunca han admitido (aunque en un pasado muy remoto lo admitieron) la absoluta libertad de las relaciones sexuales y para las cuales la evolución del individuo tiene como término normal el matrimonio y precisamente el monógamo. Se trata de un hecho adquirido [...].

Por lo tanto, lo ideal es que la maduración sexual asuma en el desarrollo del individuo el puesto que de ella se espera, nada más y nada menos. Una de las enseñanzas más fecundas del psicoanálisis es que las manifestaciones de la sexualidad comienzan mucho antes de la época de la pubertad e incluso antes de la más tierna edad. Además la cuestión de las relaciones entre los sexos, también en el plano meramente moral, es la propia organización de la sociedad la que la presenta ante el muchacho. Finalmente todos los problemas que surgen en su espíritu acerca del origen de los seres vivos o acerca del propio cuerpo, pueden indirectamente despertar la preocupación sexual. Existen ciertos periodos de la vida infantil en los que ésta se manifiesta con una particular intensidad (antes de los 6-7 años) en la época de los porqués y de los cómo y en el periodo de la prepubertad. En el intervalo reina frecuentemente un silencio indiferente (periodo de latencia sexual del psicoanálisis).

La regla general que el educador debe observar es, en nuestra opinión, la de tratar el problema sexual en el cuadro de una educación rigurosamente fundada en la psicología genética, afanándose para darle al muchacho la impresión de que las preocupaciones de este tipo no son rechazadas con un desprecio destinado a avergonzarle, ni tratadas con una importancia que no tienen. La peor actitud en esta materia es la de la ironía desdeñosa.

Evaluación Formativa

1. La vitalidad afectiva

- Argumenta, con tus propias palabras, el concepto de *afectividad abierta* que representa una de las perspectivas educativas principales del párrafo dedicado a la vitalidad afectiva.
- Responde además a esta pregunta: ¿por qué el *juego* contribuye a potenciar la esfera afectiva de la vida personal?

2. La vitalidad ético-social

- Argumenta, con tus propias palabras, el concepto de *cooperación social* que es el núcleo del párrafo dedicado a la vitalidad ético-social.
- Responde además a esta pregunta: ¿por qué la *comunidad social* y la *comunicación* están desde siempre en estrecha relación?

3. La vitalidad intelectual

- Argumenta, con tus propias palabras, el doble concepto de *problemática* y de *plurilateralidad* de la vida intelectual.
- Responde además a esta pregunta: ¿por qué la inteligencia se presenta como una especie de «prisma» de varias caras?

4. La vitalidad estética

- Argumenta, con tus propias palabras, el doble concepto de *gusto* y de *mal gusto* que está en las antípodas de la vitalidad estética.
- Responde además a esta pregunta: ¿por qué la pedagogía invita a vivir una *pluralidad* de universos estéticos?

5. La vitalidad física

- Argumenta, con tus propias palabras, la estrecha relación existente entre vida física y vida afectiva.
- Responde además a esta pregunta: ¿por qué el *hincha* y los *vehículos a motor* son a menudo las «caricaturas» del deporte y del movimiento?

- Argumenta, con tus propias palabras, los aspectos negativos de la escolarización en masa, haciendo especial referencia a la dificultad que tiene la escuela para adecuar sus conocimientos a los de la actual cultura tecnológico-científica.

6. La irrupción de la multiculturalidad

- Argumenta, con tus propias palabras, los aspectos positivos de las actuales migraciones étnicas, con especial referencia a las naciones marcadas por una *multiplicidad de etnias.*
- Argumenta, con tus propias palabras, los aspectos negativos de las actuales integraciones étnicas, haciendo especial referencia a la insidia de una difusa *esterilización de la diversidad cultural.*

7. Para una personalidad multidimensional

- Argumenta, con tus propias palabras, las cualidades educativas de una personalidad con varias dimensiones.

Proyecto-Persona y contingencia educativa 2.2

Más allá del segundo milenio

Como se ha afirmado al comienzo de la unidad, en la perspectiva de la multidimensionalidad y de la integridad, puede colocarse como meta última de la educación el siguiente pacto: que su viaje se desarrolle entre dos orillas, la de la posibilidad-ideal y la de la contingencia-realidad.

Tras haber descrito las posibilidades ideales de la vida personal, es decir la «vitalidad» afectiva, ético-social, intelectual, estética y física, el proyecto-persona es llamado a verificar –impregnándose de la realidad de nuestra sociedad del cambio- cuándo tales ideales se han realizado o interrumpido, valorizado o mezclado en la «cotidianidad» existencial de esta estación histórico-cultural. Y entonces la pregunta es ésta: si hiciéramos una foto del hombre y la mujer que pueblan este fin de siglo, ¿qué imagen se vería en el papel fotográfico? ¿Cuáles son las señas de identidad de la humanidad en el inicio del 2000?

El hombre y la mujer de este inicio de siglo son espectadores, actores no protagonistas, de una época histórica marcada por profundas transformaciones estructurales. Estas últimas, en el transcurso de algunas décadas, han variado totalmente una gran parte de los perfiles socio-económicos, mutando completamente el abanico de los modelos culturales, han corroído los antiguos patrimonios de fe, tradiciones y costumbres heredados de las épocas históricas pasadas. La revolución industrial, la irrupción de la tecnología en todos los sectores de la vida cotidiana, incluido el doméstico, el incremento preponderante del tiempo libre individual y colectivo, la explosión escolar que se manifiesta en una demanda de instrucción y de habilidades técnicas a todos los niveles de edad son eventos excelentes que constituyen los terremotos evolutivos del siglo XX. Por otra parte, presentan aspectos ambiguos, rumbos ambivalentes, posibilidades de desarrollo positivo y negativo.

Ciertamente, esta edad científica y tecnológica en la que vivimos, en la cual se ha afirmado la civilización de la máquina, es decir, la sociedad de la indus-

trialización, ha contribuido de manera relevante a elevar y potenciar, partiendo de las regiones más desheredadas y pobres de nuestro planeta, tanto los *mínimos biológicos*, con el doble de duración media de la vida, el crecimiento en cantidad y calidad de los estándares alimentarios, la reducción de los coeficientes de mortalidad precoz, el control y la lucha contra las epidemias, como las *condiciones de trabajo* y la *calidad de vida*, a través del incremento de los ingresos y del bienestar individual, la limitación del trabajo físicamente duro, la educación obligatoria, la extensión conspicua del tiempo libre, la edificación de metrópolis y de asentamientos modernos.

Y las perspectivas no se detienen aquí: basta pensar en la alternativa existencial que podría abrir la utilización pacífica de la energía nuclear; la construcción de grandes centros de investigación nuclear financiados y gestionados, en colaboración, por las actuales grandes potencias; la valorización de las zonas semiáridas y áridas; el aprovechamiento de los océanos para compensar la creciente falta de agua y la construcción en los mares de modernas metrópolis flotantes; la lucha por una radical reducción de la contaminación atmosférica; la repoblación forestal de las montañas; la conservación de la fauna salvaje; la lucha contra el cáncer y otras enfermedades hasta ahora incurables.

Pero, atención, la sociedad en transformación, científica y tecnológica (con una cara sonriente y triunfalista de liberación y progreso del hombre frente a su escasa herencia de miseria material), no puede esconder la cara menos brillante de la moneda: la explosión de fenómenos de falsa opulencia consumista causa, tanto en la sociedad como en el individuo, fenómenos de desequilibrio y de crisis, entre los cuales los más preocupantes parecen ser el que se incrementen las distancias entre las clases acomodadas y las más débiles; la difusa inquietud de las conciencias frente a la crisis de valores tradicionales, no renovados por modelos más cercanos a las actuales instancias ético-culturales; el ansia y la inseguridad individual y de grupo, provocadas por el patológico estado de aislamiento y separación dentro de los espacios escolares (aula/clase), residenciales (apartamento), profesionales (fábrica), lúdicos (sala/TV); la neurosis endémica que acompaña los locos ritmos de la vida cotidiana que el sujeto recorre en un clima de incomunicabilidad e inseguridad; la prepotente presión ideológica ejercitada por la penetrante propaganda de los medios de comunicación de masas.

Sin olvidar que en nuestro planeta existen aún intolerables bolsas territoriales de degradación humana. Como la que afecta a las poblaciones que aún se enfrentan al drama de la subsistencia cotidiana, condenadas a un despiadado trabajo físico, a sueldos míseros, a la ignorancia: asentados tanto en los países subdesarrollados como en la periferia metropolitana de los Estados industrializados. Ésta es la instantánea de la humanidad que muestra las escenas de este

final e inicio de siglo, marcado por el cambio, por la complejidad y por la transición económica, social, civil y de valores.

Por lo tanto, la nuestra es una sociedad de cambio. Pero, ¿hacia dónde? ¿Qué indica la aguja de la brújula que señala el rumbo en el inicio del 2000?

El tercer milenio se presenta como una época nueva, con características no comparables a los fenómenos fundamentales de los últimos siglos de la historia (XIX y XX) que han caracterizado nuestra modernidad: la industrialización, que hizo que el sector secundario remolcara al primario, el de la agricultura, y los grandes sistemas ideológicos, como el liberalismo, el marxismo, etc. El 2000 se ha percibido en sus diversas zonas como el siglo del *post*: postindustrial, postideológico, postmoderno. Pero, ¿cuál será su característica específica, la que marcará la ruptura con el pasado? Será probablemente la imparable sobrestima de la que gozará la economía «inmaterial»: informática, telemática, robótica. Este fenómeno está destinado a provocar, a su vez, cambios llamativos en los paisajes socio-culturales intercontinentales, cambios que serán ciertamente más espectaculares en los países ricos, económicamente florecientes, socialmente avanzados, culturalmente evolucionados, y mucho menos visible en los países pobres, económicamente indigentes, socialmente atrasados, culturalmente desequilibrados, o en todos los territorios de explotación colonial, la «rueda de repuesto» de los líderes económicos mundiales.

Por lo tanto, la sociedad del cambio se verá condicionada por la economía inmaterial, que parece ser la candidata a darle una cara nueva a las diferentes dimensiones de lo social: la política, las finanzas, la ciencia, la tecnología, la justicia, los valores, la ecología, la educación, etc.

Nuestro punto de observación, desde el cual intentaremos analizar la revolución socio-cultural de la cual somos espectadores, será la educación: o bien el capital de la información-formación administrado y distribuido, actualmente, por la familia, por la escuela, por los medios de comunicación y por la cultura difundida de la ciudad contemporánea. La pregunta que nos haremos es la siguiente: ¿cómo debe variar la formación-educación en una sociedad con economía inmaterial?, ¿qué tipo de transformación puede ésta promover para afrontar las necesidades urgentes del cambio? En los próximos párrafos intentaremos responder a esta pregunta, en primer lugar caracterizando estas necesidades urgentes, estos puntos/cambio de la sociedad. De cualquier forma aquí anticiparemos una consideración fundamental: cada punto de cambio presenta una ambivalencia, ya que es un espacio de valores positivos unidos a negativos, una «moneda» con doble cara. En otras palabras, los puntos/cambio son las agujas de una brújula que señalan direcciones diametralmente opuestas: una apunta hacia las fronteras de la democratización-emancipación cultural y otra apunta hacia las fronteras de la manipulación-homologación cultural.

La educación debe cumplir la difícil tarea de facilitar las primeras y obstaculizar las segundas. En particular, debe combatir y poner fuera de juego los mecanismos de manipulación-homologación de los cuales está cargada la cultura de masas. Por lo tanto debe ser una educación llamada a alimentar a los signos positivos, o bien los puntos/más, presentes en las líneas de cambio de la sociedad contemporánea y a combatir con fuerza los signos negativos, es decir, los puntos/riesgo del cambio.

Centraremos por esto nuestra atención en los cinco puntos/cambio que caracterizan el umbral del tercer milenio: la explosión de la civilización de la máquina, de la comunicación, del tiempo libre, de la escolarización y de la multiculturalidad.

La civilización de la máquina

La llegada de la civilización de la máquina y de la automatización está multiplicando llamativamente la productividad y la riqueza en los tres sectores: *primario*, constituido por la agricultura; *secundario*, constituido por la industria, en el cual se han realizado las mayores inversiones; *terciario*, que comprende los servicios relacionados con el primario y el secundario: transportes y comunicaciones, comercio, créditos y seguros, administración pública, servicios sociales, educativos y culturales. Todo esto debería conducir no sólo a la supresión del trabajo manual, sino también a un conspicuo y generalizado aumento del ingreso per capita, con la consecuente reducción de los desniveles socioculturales.

Aún más, la gran mecanización de la industria, que ha provocado la sustitución del hombre por dispositivos de automatización cada vez más sofisticados, podría hacer que el sector principal, en las próximas décadas, ya no fuera el secundario sino más bien el terciario, totalmente intelectual. Una sociedad con elevados niveles de industrialización parece prometer, no sólo liberar al hombre de las ataduras de la supervivencia cotidiana, sino también liberarle de las consecuencias degradantes de la falta de cualificación profesional, además de la simbiosis con la cadena de montaje que obliga a un trabajo repetitivo y por lo tanto alienado y delimitado a algo muy específico.

En esta perspectiva, la industrialización puede significar una mejora de la calidad de vida. Aun persistiendo la despiadada tijera económico-social que divide secamente el planeta en países ricos y países pobres, se le debe reconocer a la actual civilización de la máquina el haber contribuido a mejorar la calidad de vida en todos los continentes. Mérito también de los éxitos de la investigación tecnológico-científica, partiendo de las ciencias médicas, de las conquistas salariales y normativas de los sindicatos, las cuales han llevado a ingresos más elevados, a la reducción del horario laboral, a condiciones de trabajo más aceptables, etc., del incremento de las obligaciones escolares y de la dura-

ción total de la etapa formativa. Todo esto ha contribuido a dilatar la duración de la vida y, por lo tanto, a modificar la duración de las etapas evolutivas, partiendo de la infancia y de la vejez destinadas la primera a prolongarse por vía del aumento de las obligaciones escolares hasta los dieciséis o dieciocho años; la segunda a ampliarse, cada vez más, hasta llegar a la cuarta o la quinta etapa evolutiva. De esta forma las *clases registradas* tomarán el puesto de las *clases sociales*.

Junto a estos aspectos positivos no se deben sin embargo olvidar los signos negativos, los «puntos/riesgo» del cambio. Si la industrialización y el desarrollo tecnológico parecen asegurar la salida de la humanidad de las bolsas de subalimentación y de las actividades profesionales más alienantes, no se puede verdaderamente afirmar que el uso de los nuevos procesos de producción se traduzca actualmente en términos de justicia y de igualdad social. Basta con observar, por ejemplo, la irracional hemorragia que está sufriendo todo el sector primario como consecuencia de la tendencia al abandono en masa de las tierras por parte de los agricultores, atraídos por el milagro de la aparente seguridad ocupacional ofrecida por la industria; el creciente, y tal vez imparable, impulso hacia la desocupación que se extiende en el terciario que convierte las universidades en lugares de desocupación enmascarada, ocupados por una fuerza-trabajo que no encuentra espacio en un sector, el de los servicios, ya saturado; finalmente, la acentuación super-llamativa de la diferencia entre zonas industrializadas y zonas económicamente deprimidas, no sólo entre continente y continente sino también entre el Norte y el Sur de un mismo Estado.

La cultura simbólica

En el 2000 los paisajes de la información-formación están difusamente ocupados tanto por el sistema cultural «de masas» (los medios de comunicación de masas: imprenta, radio, cine, TV), como por el sistema cultural «personalizado» (los medios de comunicación personales: informática, telemática y robótica). ¿Cuáles son los signos positivos y negativos que se deben atribuir a esta segunda línea de cambio?

Sin duda se deben contar como puntos/más el crecimiento exponencial de la próxima galaxia electrónica: ésta colocará a su usuario (tanto del niño como del adolescente, el adulto o el anciano) las 24 horas del día, frente a la pantalla, con el mando a distancia en la mano, frente a miles de millones de páginas de información, almacenadas en gigantescos bancos de datos que constituirán una especie de pesado y actualizado libro de texto, con la oportunidad de analizar y elaborar los saberes y los lenguajes a través de los propios itinerarios lógicos e interpretativos, o bien encontrando vías y modos de acceso personales. La explosión de la cultura simbólica de los nuevos medios de comunicación señalará su punto/cambio, por lo tanto, en la difusión planetaria de la

alfabetización primaria, en el conspicuo incremento de las oportunidades de autoinstrucción y en la democratización de la información absolutamente actual, ya que llegará a todos en «tiempo real».

Además se debe mencionar que la atracción por el lenguaje de los medios de comunicación y por sus contenidos informativos característicos encuentra su justificación en la actitud de la civilización moderna, en lo que los psicólogos llaman «extroversión». Se trata de la valorización psicológica de un mundo objetivo y dinámico hecho de cosas y acciones más que de ideas y pensamientos, de sensaciones más que de sentimientos, de una realidad técnica más que de un mundo espiritual en el sentido tradicional. Debido a esta tendencia contraria a la intimidad, el hombre moderno busca una satisfacción a su existencia emotiva principalmente en la sensación fuerte, vertiginosa y turbulenta, «extraordinaria» hasta la turbación. Es mediante lo «sensacional» que el hombre moderno intenta a menudo huir de la banalidad de su existencia, restringida por las obligaciones familiares, profesionales, políticas, etc.

Se puede hacer un razonamiento análogo también para la infancia y la adolescencia. Añadiendo además que los comics, TV, videojuegos, ordenadores corresponden puntualmente a la típica mentalidad del chico, a su necesidad de concreción visual, a la globalidad de su representación, al carácter sintético de su inteligencia. Los medios de comunicación, presentando un continuo rápido y apremiante de imágenes y de sucesos, responden a la necesidad vital y estética, propia del joven, de intensa excitación emotiva. En resumen, se debe decir que los chicos saben gracias a los comics, a la publicidad y a la televisión lo que ocurre en los lugares más lejanos del globo. Aprenden que es posible trasplantar el corazón, reproducir los tejidos, tener hijos in vitro o no tenerlos gracias a la píldora, ir y volver de la Luna. Mientras la escuela cansa, trata con análisis evasivos y metodologías arcaicas la circulación cardíaca, la procreación y el sistema planetario.

Este vivir del hombre en una red flotante de comunicaciones, o bien de cultura simbólica, tiene potencialmente la fuerza, gracias a la accesibilidad y a la universalidad del lenguaje de los medios de comunicación de masas, de contribuir a hacer conocer y tal vez a hacer explotar contradicciones e injusticias de naturaleza compleja, económicas, políticas o sociales; sin embargo, no se puede dejar de destacar que las nuevas fronteras de la alfabetización electrónica esconden, en la otra cara de la moneda, algunos puntos/riesgo, algunas trampas de signo deseducativo. Denunciaremos cuatro.

Primera trampa: el consumo de los nuevos alfabetos parece colocar inexorablemente tanto a la infancia como a las demás etapas de desarrollo en una situación de soledad/aislamiento del contexto social y del grupo de semejantes. Los nuevos alfabetos por lo tanto podrán comprometer brutalmente la vida

social, hecha de relaciones/uniones interpersonales y de convivencia, hasta tal punto que podrán causar su caída en picado, hasta su desaparición. La multiplicación de situaciones de «diálogo con botón» y de coloquio con el robot parecen destinadas ineludiblemente a esterilizar y anular el deseo natural del hombre y de la mujer de dialogar-jugar-pensar con los demás.

Segunda trampa: el abastecimiento «personalizado» en los gigantescos bancos de datos de las necesidades/demandas individuales de información y conocimientos amenaza con sumergir a la humanidad en oleadas de saberes desmenuzados, fragmentados, moleculares. Bombardeados por esta torrencial lluvia de conocimientos, el hombre y la mujer de esta época histórica difícilmente serán capaces de formar y enlazar una gran madeja cognitiva. Y por lo tanto de comprender los nexos que vinculan los diversos anillos de los conocimientos. Si se toman singularmente y de forma aislada respecto a un cuadro lógico/formal de conjunto, los nuevos alfabetos podrían conceder vía libre a una erudición con contornos mágicos, irracionales, supersticiosos.

Tercera trampa: los nuevos reproductores de imagen, es decir, televideo, videotex, TV de pago, etc., producirán una verdadera inundación de imágenes y de palabras escritas. Una cultura «simbólica» prefabricada: congelada, metálica, sin alma. Obtienen como resultado la expropiación al usuario del goce/consumo de modalidades de conocimiento vinculadas a la acción, a la manipulación de las cosas, al contacto directo con la realidad. La doble primacía del código escrito, constituido por los alfabetos tradicionales, y por la imagen, o bien, los nuevos alfabetos, están dejando cada vez más a un lado tanto el lenguaje hablado como el corporal: en la vida cotidiana la oralidad y la gesticulación están cada día más reprimidas y mutiladas. La exclusión de la palabra y del cuerpo de las formas cotidianas de comunicación conduce inexorablemente a la destrucción de la fuerza cultural de los lenguajes que se encuentra en la pluralidad de sus códigos y de sus funciones. Como resultado se ven comprometidas la función de comunicación social, o bien el «hablar» con los demás; la función cognitiva, o bien el «pensar», representar simbólicamente el mundo; y la función expresiva, o bien el «transmitir» emociones-sensaciones, confesar sentimientos.

Cuarta trampa: los alfabetos electrónicos, desde los medios de comunicación de masas a los medios de comunicación personales, favorecen mecanismos cognitivos de heterodirección cultural de masas donde frecuentemente aflora el lavado de cerebro colectivo. En otras palabras, los medios de comunicación de masas y los personales, que están en manos de algunos grupos de poder económico-social, ciertamente no se presentan al usuario como instrumentos de información objetiva, de comprensión crítica y de pluralismo cultural. Precisamente porque están gestionados por oligopolios, con el fin de adoctrinar y homologar (¡no educar!) a las jóvenes generaciones, los alfabetos electrónicos

no parecen ser capaces actualmente de cooperar para reforzar el raciocinio en el mundo. Puesto que razón significa destierro de la intolerancia y el fanatismo, de la hostilidad del hombre contra el hombre, y uso constante de la inteligencia para la solución de los conflictos entre un pueblo y otro, una clase y otra, un individuo y otro. Existe un gran consenso por parte de la literatura socio-pedagógica contemporánea a la hora de atribuir a las comunicaciones de masas una presencia nociva en la vida infantil, en cuanto agente de manipulación y distorsión de los contenidos éticos, sociales y políticos tratados. Y más precisamente actúan como manipuladores frente al muchacho, que resulta el menos preparado para absorber críticamente esos mensajes: incapaz como es de comparar, redimensionar, neutralizar la fuerza persuasiva de esos lenguajes.

El aumento del tiempo libre

Actualmente se asiste a una gran dilatación del tiempo libre, unida a la llegada de la economía inmaterial que ayuda bastante a reducir los tiempos diarios de realización del trabajo. En perspectiva, también los horarios escolares podrán comprimirse, cuando las aulas tengan software didácticos informáticos y telemáticos.

Desde el punto de vista educativo el tiempo libre es como un nuevo planeta existencial y social lleno de potencialidades positivas, pero también lleno de gran cantidad de puntos/riesgo. Su característica distintiva es que, a diferencia del trabajo, sujeto a formas de organización social y tecnológica, tiende a vivirse en formas individuales, inestables, móviles, variables. Es el sujeto el que decide cómo utilizar su tiempo libre, en base a sus necesidades, tendencias, gustos, modas y manías. En una palabra, lo que caracteriza el tiempo libre es la subjetividad de la demanda de uso.

Entonces, ¿cuáles son los signos positivos y negativos que se deben atribuir a esta cuarta línea de cambio socio-cultural? Sin duda, los puntos/más de la preponderante expansión del tiempo libre se manifiestan en el crecimiento de las demandas subjetivas: más relax, más diversión, más información-formación. En este sentido el tiempo libre se convierte en un símbolo de vivencias de libertad que están muy lejos de la constricción y, a veces, la esclavitud del trabajo.

En particular, son los horizontes de la fantasía, de la invención y de la creatividad los que podrían verse mejorados con un uso inteligente del tiempo libre. Una especie de mecano gigante de la creatividad, tanto infantil como juvenil, adulta o anciana. La investigación pedagógica distingue dos modalidades de pensamiento productivo: «convergente» y «divergente». El primero apunta directamente hacia el campo de las respuestas plausibles y correctas: es el «pensamiento» al que normalmente se recurre en el tiempo de trabajo. El

pensamiento divergente se preocupa tanto de proporcionar respuestas correctas como de descubrir soluciones insólitas y originales mediante las cuales poder después inventar problemas «nuevos». Si se deja divagar, el pensamiento puede tomar aspectos del mundo desconocidos respecto a los ya conocidos y convencionales, construyéndose con esto un «diccionario de la fantasía» personal. Es precisamente este pensamiento al que se debería recurrir en el tiempo libre.

Sin embargo, el punto/riesgo lo da la otra cara de la subjetividad de la demanda; una demanda, como se ha mencionado, caracterizada por la inestabilidad, la movilidad y la variabilidad. Alimentada por la lluvia torrencial y fascinante de ofertas, la demanda del tiempo libre se divide en parcelas y se rompe: se convierte forzosamente en un puzzle con mil oportunidades de uso. Como resultado se deben tener en cuenta las lógicas del mercado propias de la oferta/demanda, lógicas que la mayoría de las veces, en lugar de satisfacer las necesidades y demandas preexistentes, crean en el consumidor nuevas necesidades y nuevas demandas.

Todo esto tiene inmediatas consecuencias educativas. Si el tiempo libre es también tiempo de educación, su crecimiento llevará a multiplicar los lugares de la educación, haciéndolos variables, reconvertibles, efímeros, porque dependen de la subjetividad de la demanda y por lo tanto de la lógica del mercado: cuando la demanda se modifica también la oferta de mercado necesariamente se uniforma a las nuevas exigencias, a las nuevas peticiones del usuario.

En este juego de la oferta/demanda la industria de consumo encuentra la oportunidad de invertir en el tiempo libre orientándolo hacia el consumo de masas. A través de una sabia dirección de la oferta, que pone en movimiento mecanismos de inducción de las elecciones, de reducción de las opciones y de condicionamiento de las masas en el consumo, es posible obtener una alta rentabilidad de la inversión económica.

El signo distintivo del mercado de consumo de masas es el asfixiante y totalizador control ejercitado en todas las dimensiones del tiempo libre. Mientras la familia y la escuela invaden y deciden acerca del cuánto/cuándo/dónde y con quién, es decir sobre la duración del tiempo libre, su localización cotidiana, sobre los ambientes y los compañeros de juego, pero dejan en manos del chico la opción del «qué», esto es si interactuar con juguetes, vídeos, comics, u otras cosas, los nuevos empresarios del tiempo libre reivindican el derecho de decidir sobre cuánto/cuándo/dónde/con quién, pero pretenden también invadir establemente el qué, los contenidos, transformando de esta forma al usuario en un atónito e indefenso espectador pasivo, un mero receptor.

La sustancial dilatación del tiempo libre no parece por lo tanto haber producido los frutos que se esperaban. En particular, éste resulta ser raramente un tiempo de refuerzo de la vitalidad y la creatividad individual. Más frecuente-

mente se establece como una ocasión de radical evasión de la realidad y de intensa gratificación psicológica, científicamente programada y teledirigida por el propio mercado industrial y de consumo: con el fin de transformar la diversión de después de la escuela o del trabajo en un canal de adoctrinamiento y de persuasión más o menos ocultos.

En particular, la miseria y la disgregación existencial que caracterizan el trabajo sectorial y repetitivo de la cadena de montaje se vuelven a encontrar en el tiempo libre, que de hecho se presenta a menudo como una evasión de la realidad social, una «fuga» de los problemas y las contradicciones de la vida cotidiana dentro de los ficticios y falsos mundos de las imágenes de papel o de celuloide: periódicos, comics, cine, TV. La identificación con el héroe y con el personaje de éxito de turno, en general, con el cantante, la actriz, el futbolista..., permite de esta forma al usuario-trabajador desanimado y frustrado trasladar a estas imágenes doradas sus propias desilusiones, sus propias decepciones, su propia rebelión.

Otra consecuencia de esta realidad actual del tiempo libre, salpicada de aparatos lúdicos pero no de los adecuados servicios sociales para el juego, es la llamativa exclusión de la infancia y de la adolescencia de los territorios habitualmente reservados a la espontánea y libre socialización comunitaria: jardines, patios, áreas de diversión, los cuales ahora más que nunca se han entregado al holocausto del consumo industrial y se han convertido en áreas de aparcamiento, rotondas, verde para observar pero no para caminar, etc.

La explosión de la escolarización

En estos últimos veinte años se ha duplicado la población escolar. Este fenómeno de difusa escolarización se vincula directamente con la revolución tecnológica y científica que soporta los actuales procesos de producción. De hecho, estos últimos requieren tanto una intervención escolar cada vez más capilar, es decir, un proceso de alfabetización universal que asegure una elevación y una homogeneización de los «mínimos culturales», como la instalación de los adecuados servicios de educación permanente abierta a tipos de usuarios muy diversos, dedicados a frenar los llamativos fenómenos de analfabetización de retorno que afectan a la tradicional escolarización de base. Si además se añade que la tasa de incremento de la población continuará, se pueden entonces comprender perfectamente las dimensiones de la actual explosión demográfica en la escuela.

La demanda de instrucción no proviene por lo tanto sólo de la industria, interesada en vincular la expansión y la potenciación de las estructuras educativas a las necesidades de personal cada vez más cualificado. La prodigiosa difusión de la información y de los conocimientos a escala internacional ha llevado a dilatar enormemente la demanda de cultura por parte de los estratos

desheredados. De hecho, ya está claro para todos que una sociedad industrial avanzada requiere inexorablemente niveles más altos de cualificación.

Actualmente la escuela deberá responder a las demandas de la segunda revolución industrial proporcionando tanto niveles de conocimiento más altos, como una mayor calidad y eficacia en sus programas y métodos de enseñanza. Son precisamente estos últimos los que constituyen la otra cara de la moneda de la escolarización en masa: en el banquillo de los acusados está la vocación inmovilista, burocrática, nocionista, de la instrucción escolar, en la cual pesa la persistente incapacidad de la enseñanza de adecuar sus propios «saberes», es decir, la información-formación, a una sociedad en cambio, compleja y en transición.

La escuela demasiado a menudo defiende un saber dogmático, unilateral, socialmente improductivo. Y lleva a cabo una educación intelectual, embalsamada dentro de los bancos del aula, mediante procesos cognitivos de «segunda mano»: es decir, transmite una cultura indirecta, que pasa por la palabra del profesor y el libro de texto excluyendo el uso del ambiente externo como fuente cultural, por el temor a infectar y contaminar un saber consagrado por la historia «oficial» de la cultura. Una gran parte de la prensa científica más acreditada ha denunciado repetidamente, en estos últimos tiempos, la creciente «bancarrota cultural» de la escuela a causa de su obstinación por querer presentarse en la mesa de juego de la sociedad de la electrónica y de la automatización con los tradicionales y conocidos modelos culturales «enmohecidos» y obsoletos, inadecuados para afrontar los nuevos procesos de la enseñanza, de la alfabetización de masa.

Son modelos de socialización anticuados y fuera de tiempo: la limitada interacción social interna, es decir, entre los alumnos, entre los profesores, entre alumnos y profesores, etc., y la crónica indisponibilidad a instituir una relación cultural con el ambiente externo, es decir, con la familia, los lugares de tiempo libre, etc. han impedido a la escuela convertirse en un «filtro» educativo de un extenso repertorio de comportamientos sociales, políticos, éticos y afectivos. En conclusión, la escuela no resulta idónea para desarrollar un niño *social*, para fabricar una humanidad provista de las competencias «relacionales» irrenunciables para ser protagonistas activos de su propia etapa histórica. La causa es su terca referencia a modelos de vida anacrónicos. Un mundo, el que alude la escuela, desde hace tiempo superado por un siglo XX que tiene en la revolución industrial, en la irrupción de los medios de comunicación electrónicos e informáticos, en el incremento del tiempo libre individual y colectivo sus terremotos evolutivos más explosivos y espectaculares, aunque marcados por claroscuros, contornos ambiguos, direcciones ambivalentes.

De la misma forma que están «fuera de tiempo» los modelos de culturización, anclados a un cúmulo de conocimientos no actuales, pasados. Una ins-

trucción a menudo petrificada que utiliza su saber inmóvil e improductivo para realizar una selección: entre los que se adaptan y los que no lo consiguen. El resultado es la división histórica, en términos de «rendimiento» escolar, sufrida por sus usuarios: por una parte está el alumno «normal», que forma parte del 85% de la población escolar que aguanta, sin reaccionar, el bozal cultural de la escuela, también a costa de borrar para siempre los lenguajes y las memorias de la casa, con los cuales sabe hablar de sí mismo, de la gente que quiere, de su mundo... Por otra parte está el alumno inadaptado, el que forma parte del grupo denominado «incómodo», y que representa el 15% de la población escolar, de la cual sólo un 1,5% es poseedor de una discapacidad. Éste se opone con vehemencia al bozal cultural de la escuela, pagando el costosísimo precio de ser arrollado, sin salvación, por las ondas mortales del suspenso, la dispersión y la marginación.

La irrupción de la multiculturalidad

Actualmente está en marcha una migración bíblica, imprevisible e imparable, de naciones pobres enteras hacia los países ricos. En este proceso, destinado a cambiar la configuración cultural y social de los continentes, Europa debe ocuparse de proporcionar respuestas adecuadas.

La revolución de los antiguos rasgos geopolíticos y la crisis del modelo económico-cultural de los regímenes del Este, por una parte, la explosión de la cultura simbólica y el surgimiento de una «aldea global» de la comunicación-información, por otra, han dado a nuestro continente la imagen de tierra prometida, de punto de llegada para el éxodo en masa de un número creciente de poblaciones fugitivas: desheredadas y prófugas. Europa se presenta como «cruce de caminos» de las actuales migraciones, en oleadas sucesivas, tanto del Sur como del Este. Son millones de hombres y de mujeres que sueñan con libertades añoradas y condiciones de vida opulentas. Están preparados para afrontar cualquier sacrificio, a partir de cualquier frustración, a desafiar cualquier ilegalidad con tal de alcanzar las puertas del viejo continente que a sus ojos tiene el semblante de la ciudad del sol, de una tierra milagrosa.

¿Cuáles son los signos positivos y negativos que se deben atribuir a esta última línea de cambio socio-cultural? Sin duda, se debe contar como punto/más la metamorfosis de Europa en un continente de cien colores, de cien etnias. Un cocktail de «diversidad» antropológico-cultural que debería inducir a las conciencias más despiertas del mundo de la cultura y de la escuela a movilizar las fuerzas políticas democráticas y progresistas para proyectar y construir, sin incertidumbres, un sistema formativo europeo, «formal» (la escuela) y «no formal» (lo extraescolar), unitario y abierto a la cooperación educativa. Una red formativa integrada, capaz de un conocimiento-conciencia internacional y multicultural, se está haciendo indispensable para conseguir

un continente abierto: capaz de mostrar solidaridad y respeto frente a los pueblos de otros países y de otras culturas. Sólo una educación permanente en el «conocimiento-conciencia» internacional y multicultural, que nazca con la vida y continúe para toda la vida, hará posible hacer que ondeen sobre Europa las banderas de la «diversidad»: tanto de piel como de clase, de etnia, de sexo, tanto generacional como física y psíquica.

Sin embargo se debe considerar como punto/riesgo un proceso de integración europea de estos nuevos grupos culturales que tenga como logro trágico una «esterilización étnica». Estas desenfrenadas migraciones en masa hacia los jardines de la felicidad podrían provocar un «desgarro» y un «adiós», si encontrasen una Europa refractaria a los valores de la multiculturalidad, es decir, a acoger y valorar las diversidades culturales. Las poblaciones inmigradas, para integrarse en la sociedad que les acoge, se verían obligadas a renunciar a sus propias raíces culturales: lenguas, recuerdos, costumbres, fe, etc. Entonces, la humanidad «pobre», que migra apátrida y prófuga, corre el riesgo de ser engullida, homogeneizada y homologada.

El respeto a las pieles de color y la adhesión plena a una sociedad multicultural es posible si se promueve a gran escala una precoz y difusa mentalidad internacional. Por lo tanto, es necesario un nuevo modelo educativo no etnocéntrico, no centrado en la exclusiva valorización de la propia etnia en detrimento de las otras, sino tolerante y abierto frente a la diversidad. La escuela, para convertirse en un teatro de descondicionamiento etnocéntrico, deberá archivar su modelo educativo tradicional, cerrado y aislado frente al ambiente externo, para promover un sistema fundado en un amplio y profundo conocimiento-conciencia multicultural: capaz de conducir hasta las fronteras de la interculturalidad y de la transculturalidad.

La pesadilla del hombre de una dimensión

La educación, tras haber elaborado su modelo ideal de persona multidimensional e integral, debe tener en cuenta la realidad histórica en la que se mueve. En ésta descubre llamativas carencias y mutilaciones existenciales y es llamada a utilizar todos sus recursos científicos, desde los pedagógicos hasta los psicológicos, socioantropológicos, didácticos, en una operación de recuperación y restablecimiento.

¿Cuáles son las esferas de la vida personal que acusan profundas restricciones y exclusiones en la actual contingencia histórica? Por un lado, en las instituciones educativas tradicionales, familia y escuela, asistimos al cotidiano sacrificio de la dimensión social y física (en familia) y de la dimensión afectiva y estética (en la escuela). Por otro lado, en la actual sociedad consagrada al binomio producción-consumo, se ha empobrecido la dimensión vital de la personalidad, es decir la «originalidad», «interioridad», «creatividad» individual

que no se adapta fácilmente a modelos de vida alienada. Como resultado, obtenemos un modelo de hombre partido en dos, con una dimensión.

Por lo tanto se puede afirmar que son las esferas ético-social y estético-afectiva las que quedan castigadas en los ángulos de la sociedad, las que se consideran «valores» no necesarios para la construcción de un hombre y de una mujer que responden a los caracteres impuestos por nuestro modelo cultural. Una hipótesis aceptable de educación debería utilizar todos sus recursos pedagógicos en un proyecto-persona dedicado a expandir las dimensiones ético-social y estético-afectiva. Favoreciendo tanto la inmersión, del niño y del adulto, en los problemas histórico-sociales que crean inquietud actualmente en la experiencia cotidiana, como concediendo la plena liberación y expresión de los motivos para la «fantasía», la «imaginación» y la «creatividad».

Para valorizar la dimensión ético-social de la personalidad, que sufre la pobreza de relaciones por el aislamiento existencial, se requiere una mejora de la comunicación y de la interacción entre las instituciones primarias del sistema educativo, es decir, familia, escuela, estructuras extraescolares, y las demás áreas socio-culturales del tejido urbano y suburbano: centros comunitarios, puntos de encuentro, zonas de diversión, como cines, teatros, estadios, etc. En otras palabras, la educación puede contribuir a hacer que cada uno de estos ambientes pierda su unívoca función educativa (la familia como templo de distribución «afectiva», la escuela de formación «intelectual», el tejido urbano de experiencias «estéticas» y «físicas», etc.) para desarrollar más funciones e integrarse con otros ambientes, dando lugar de esta forma a un sistema formativo «abierto» e «integrado».

Si el niño y los adultos encuentran actualmente un número creciente de obstáculos a la hora de tomar conciencia de los problemas que afectan a sus propias experiencias cotidianas, no encontrarán menos impedimentos cuando aspiren a crear sus propias vivencias «emotivas». Las profundas carencias que marcan toda la esfera de lo afectivo, su reducción a una dimensión intimista o meramente biológica, su alienación en formas egocéntricas o heterocéntricas, han contribuido bastante a dañar la fuerza creativa y original de la subjetividad con la cual se alcanza la percepción estética. Una afectividad carente de creatividad y originalidad compromete por lo tanto la posibilidad de crear y elaborar productos de expresividad artística. De aquí parte la necesidad, desde el punto de vista educativo, de volver a lanzar de forma decidida la dimensión estética como dimensión creativa y original de la persona.

La educación se convierte, en esta perspectiva, en la posibilidad de disponer de varios canales «expresivos», con una finalidad tanto de goce como creativa. Lo que significa estimular en el niño y en el adulto el gusto por múltiples formas de consumo culturales, como por ejemplo pintura, teatro, música, danza, escultura, etc.; y, al mismo tiempo, el interés por una producción,

amplia y diferenciada, en sectores diversos del campo expresivo: literario, figurativo, sonoro, semiótico, etc.

La dimensión estética se articula en una pluralidad de formas, como *la percepción de la realidad*, que tiene la capacidad de descubrir los valores estéticos de lo sensible: plásticos, cromáticos, musicales, narrativos, visuales, gráficos, etc.; la *literatura* y el *espectáculo*, es decir, la capacidad de descodificar con inteligencia la actual mercantilización de los medios de comunicación de masas; la verdadera *creación artística*, la cual le permite al sujeto participar en el sentido concreto y vivido de la experiencia estética en su estructuración formal.

Todo esto lleva a la conclusión de que la labor de la educación, en una realidad histórica marcada llamativamente por tensiones existenciales y desequilibrios económico-sociales, se muestra como aquello que reduce la diferencia existente entre los niveles, alcanzados, de progreso tecnológico-científico y los niveles, posibles, de maduración de la personalidad del hombre y de la mujer. Personalidad que crece y se estructura de una forma no homogénea y de forma unidimensional ya que algunas de sus esferas son incrementadas y enfatizadas por la sociocultura actual, mientras otras, es decir, la ético-social, afectiva, estética, se presentan llenas de carencias y marginadas.

Para una personalidad multidimensional

El antídoto para poder acabar con la pesadilla de un hombre con una sola dimensión lo constituye un proyecto-persona que sepa adentrarse solícito en tres itinerarios actualmente inexplorados, dedicados respectivamente a la aventura de la elección, a la aventura de la libertad y, finalmente, a la aventura de la intencionalidad.

La aventura de la elección es un itinerario del proyecto-persona cargado de fuerza contestataria. Es, en primer lugar, el sendero del «no». No frente a todo lo que lleva a paralizar el desarrollo multidimensional de la personalidad del sujeto de nuestro tiempo: no al filisteísmo y al conformismo intelectual; al dogmatismo y a la falsificación ética; a la discriminación y a la separación social; al mal gusto y a la mutilación estética; a la alienación y a la explotación profesional.

En esta perspectiva el sendero de la elección, del no a todo lo que lleva a empobrecer al hombre y a la mujer, comprometido como está en ampliar y prolongar los confines de la experiencia educativa se desarrolla en una crisis constante, porque tiende al cambio y a la superación de lo contingente: de lo existente, del aquí y del ahora. Esto se dirige necesariamente hacia rumbos ambivalentes y contradictorios, porque está obligado a luchar contra cierres y prejuicios, resistencias frente a la innovación y la superación de los inmovilismos culturales.

La meta ideal de este sendero es la ampliación de las posibilidades de elección subjetivas. Por lo tanto su deseo es que el niño y la niña, el hombre y la mujer, caminen sobre las bases firmes de la elección: de la responsabilidad y de la decisión frente a la «bifurcación» de direcciones existenciales y sociales divergentes entre sí.

La aventura de la libertad le ofrece al sujeto en edad educativa la oportunidad de evitar los condicionamientos sociales y las homologaciones culturales producidas por la actual civilización de la máquina. Civilización que, por sus difundidas formas de «alienación» y «evasión», de naturaleza tanto egocéntrica como heterocéntrica, parece obstaculizar el sendero de la libertad.

¿Cuáles son los signos de empobrecimiento existencial, y de no-libertad, de estas dos posibles figuras de la alienación: la personalidad egocéntrica y la personalidad heterocéntrica? ¿Cuál es su tarjeta de identidad existencial poseedora de connotaciones muy alejadas, y diversas, de los valores de libertad propios de la personalidad multidimensional?

El hombre egocéntrico no es «libre» porque intenta «apoderarse» del mundo asumiéndolo en el plano del «tener»: tener fama, dinero, éxito, poder. Se opone a la complejidad de la vida personal como vida racional, no tiene una actitud de ruptura contra las formas cristalizadas de la costumbre y de las convenciones sociales, ni realiza una crítica constructiva en relación a las mismas, simplemente se limita a adaptarlas a sus propios intereses y preferencias. No busca la integración en las experiencias de la vida y de la cultura, sino que reduce esa exigencia al plano de la diversión, utilizando todo lo que se le proporciona «prefabricado» por la industria del consumo: espectáculos deportivos, cine, distracciones para el tiempo libre...

Tampoco el hombre heterocéntrico es «libre». La elección heterocéntrica opone al deseo de «tener» la instancia del «deber»: deberes frente al propio trabajo, la familia, la afición; frente a la justicia, la ciencia, frente a la humanidad en su acepción más compleja y universal.

La aventura de la libertad vuela alto respecto a la doble alienación egocéntrica y heterocéntrica. Y sitúa al hombre y a la mujer en el inicio del tercer milenio rumbo hacia el proyecto-persona multidimensional. Es una «persona» seria, comprometida, solidaria, que tiende con todas sus fuerzas a ampliar, por sí misma, sus propios horizontes de conocimiento, de fantasía, valorativos... Es una «persona» que sabe observar el mundo que la circunda, que sabe decidir responsablemente, que saborea un descubrimiento tras otro y que sabe escrutar y soñar con mundos lejanos. Es una «persona» que sabe pensar con su propia mente y que sabe comunicar con su propio corazón. Es el proyecto-persona de lo ideal y de lo posible que orienta al proyecto-persona de la realidad y de la contingencia. Este último tiene como misión liberar a un hombre y una

mujer marcados por el egocentrismo y el heterocentrismo para hacerlos libres y adentrarse en senderos que llevan al conocimiento, a la fantasía, al universo de los valores existenciales y culturales.

La aventura de la intencionalidad pretende de la educación que le dé sentido y significado, es decir proyección y no ocasionalidad, a los diversos trayectos –existenciales, sociales, culturales, de valores- que la vida ofrece al niño y a la niña, al hombre y a la mujer. Estas experiencias deben asumir el carácter de proyecto consciente; el sujeto debe poder preguntarse acerca de los «porqués», de las «finalidades» de lo que hace, debe poder dedicarse coherentemente a alcanzar las finalidades prefijadas. La formación de una persona integral y multidimensional pasa por lo tanto por la adquisición de una intencionalidad auténtica.

Una educación marcada por la intencionalidad está siempre «comprometida» en una dirección o en otra. Porque lleva a decidir el sentido que se debe atribuir a la historia, a la sociedad, a la cultura, a elegir entre conservación y progreso. Dar intencionalidad a los comportamientos sociales y valorativos que caracterizan la vida cotidiana (trabajo, estudio, juego, etc.) significa compromiso de actuar en la sociedad para realizar en la misma la integración, entendida como enriquecimiento, de las potencialidades infinitas de la vida y de la experiencia, no sólo para sí mismo sino también para los demás.

Intencionalidad conlleva compromiso, y viceversa. Es un «binomio» del proyecto-persona que apunta hacia la disponibilidad, la convivencia, la cooperación, la solidaridad dentro de un mundo, como el actual, cada vez más infectado por el «virus» de la indiferencia social y civil, salpicado por no-valores que llevan el nombre de privacidad, de individualismo, de indiferencia: en una palabra, de falta de compromiso, del ocaso de la intencionalidad.

La intencionalidad y el compromiso no implican un sistema de valores dados, sino un sistema de valores a construir. El mundo no se presenta al hombre de la intencionalidad y del compromiso como un sistema pacificado en el que él puede insertarse en una posición meramente aplicativa y, por lo tanto, pasiva. El mundo produce un conjunto de problemas, un conjunto de posibilidades. La intencionalidad como falta de certeza, como duda, es en sí misma un problema: posibilidad, no realidad.

Mapas Conceptuales

El Pentágono de la Contingencia Educativa

La Civilización de la Máquina	LOS CLAROSCUROS DE LA ECONOMÍA INMATERIAL **Los signos positivos:** Reducción del trabajo «alienado» • Prolongación de la vida • Incremento del bienestar individual. **El signo negativo:** La falsa opulencia: crece la «distancia» económica entre clases acomodadas y nueva pobreza.
La Cultura Simbólica	LOS CLAROSCUROS DE LOS ALFABETOS ELECTRÓNICOS **Los signos positivos:** La accesibilidad del lenguaje: está a mano de cualquiera • La información planetaria, o bien la aldea global • El incremento de la autoinstrucción. **El signo negativo:** Anima al aislamiento-soledad además de a un conocimiento mediante «imágenes» y no mediante un contacto directo con la realidad.
El Aumento del Tiempo Libre	LOS CLAROSCUROS DEL TIEMPO LIBRE **Los signos positivos:** Incrementa la fantasía y el pensamiento divergente • Estimula la «subjetividad» de la demanda cultural • Favorece la «elección» entre varias oportunidades y experiencias. **El signo negativo:** El tiempo libre como *fuga* y *falta de compromiso* frente a los «problemas» y las contradicciones de la vida cotidiana.
La Explosión de la Escolarización	LOS CLAROSCUROS DE LA ESCUELA DE MASAS **Los signos positivos:** El derecho de todos a la instrucción • El incremento de la escolarización femenina • Favorece el acceso al trabajo «no alienado». **El signo negativo:** La escuela de masas no está «actualizada» en relación a los tiempos de la socio-cultura.
La Irrupción de la Multiculturalidad	LOS CLAROSCUROS DE LA INTEGRACIÓN CULTURAL **Los signos positivos:** El derecho y el respeto a las *diversidades* • La interculturalidad como «paridad ética» de las *otras culturas* • Una humanidad con cien culturas. **El signo negativo:** La integración cultural como *esterilización étnica*, que causa el «desgarro» y el adiós a la cultura propia.

El hombre de varias dimensiones

Se aventura en la elección	Dice «no»: • al conformismo intelectual. • a la falsificación ética. • a la discriminación social. • al mal gusto estético. • a la alienación profesional.	Se convierte en hombre y mujer responsable.
Se aventura en la libertad	Dice «no»: • a la coartada *egocéntrica* (es el plano del *tener*: fama, dinero, éxito, poder). • a la angustia *heterocéntrica* (es el plano del *deber*: frente a la familia, al trabajo, la cultura, a la humanidad en su acepción más amplia).	Se convierte en hombre y mujer razonable.
Se aventura en la intencionalidad	Dice «no»: • al individualismo. • a la indiferencia. • a la falta de compromiso. • a las «vivencias» sin sentido y significado.	Se convierte en hombre y mujer comprometido/a.

Lecturas

La actual sociedad «en transición» está marcada por algunas espectaculares e imparables líneas de combate: la civilización de la máquina, la cultura simbólica, el aumento del tiempo libre, la explosión de la escolarización, la irrupción de la multiculturalidad... Todo esto requiere un proyecto-persona caracterizado por la «contingencia» y la «realidad» educativa, lo que es posible a condición de ser conscientes de que los puntos/cambio de nuestra etapa histórica acumulan valores positivos y negativos. Pueden ser «fronteras» de democratización-emancipación cultural, pero también «lagunas» de manipulación-adoctrinado cultural.

Los cinco puntos/cambio ilustrados en esta unidad didáctica han tomado cuerpo aquí en tres apartados en relación con sus afinidades conceptuales y culturales. El primer apartado está dedicado a la civilización de la máquina y la automatización: los textos de Torsten Husén, Matilde Callari Galli y Jean-François Lyotard ilustran los nuevos horizontes del cambio socio-económico, cultural y de valores; el segundo apartado está dedicado a la explosión del tiempo libre, de la escolarización y de la multiculturalidad, y comprende páginas de Riccardo Massa, Bogdan Suchodolski y Franca Pinto Minerva; y finalmente el tercer apartado utiliza la pluma de Giuseppe Catalfamo y Lamberto Borghi para dar fuerza a la experiencia de llegar a un proyecto-persona capaz de ser, al mismo tiempo, acto de elección, autonomía intelectual y consciencia intencional.

LA CIVILIZACIÓN DE LA MÁQUINA Y DE LA AUTOMATIZACIÓN

Acelerar el cambio

T. HUSÉN, *Nuevos análisis de la sociedad del aprendizaje,*
Ediciones Paidós Ibérica, 1988

Economía y cultura constituyen, desde siempre, dos puntos cardinales del cambio. La suya es una relación de interdependencia dialéctica: históricamente la crisis de una, entendida como rotura de un «modelo» existente sus-

tituido por un nuevo modelo, ha producido recaídas de la otra, y viceversa. De esta forma el nuevo modelo (económico) de la automatización ha dado vía libre al nuevo modelo (cultural) de la comunicación, o bien a la cultura simbólica: informática, telemática, robótica. En el texto que se presenta a continuación, Torsten Husén documenta los claroscuros del cambio tecnológico, en el cual una mejora del bienestar económico conlleva el agravamiento los problemas sociales y ambientales, a partir de la vida en las metrópolis, en familia y en el tiempo libre.

En las próximas décadas tendremos que tener en cuenta, bajo muchos aspectos, una aceleración en los procesos de cambio. Esta consideración afectará de forma particular a la economía la cual ha registrado hasta la actualidad, en los países con un alto nivel de industrialización, un continuo aumento de las tasas de desarrollo. Este desarrollo se verá acompañado por una mejora de los estándares de vida individuales. Las aplicaciones de la tecnología electrónica y del ordenador por parte de las empresas privadas y de la administración pública han dado comienzo a una segunda revolución industrial. Un problema común tanto para los países en vías de desarrollo como en los industrializados es el «retraso cultural» no sólo de las instituciones (como es el caso del sistema educativo), sino también de las actitudes y de los valores; debido a una condición de la sociedad en la que las determinaciones de la tecnología, de la economía y de las instituciones han sido diferentes. En efecto, es inevitable que los rápidos cambios provocados por la tecnología en las condiciones de trabajo y de vida creen dificultad en la adaptación o hasta reacciones neuróticas. Para la mayor parte de los individuos, las nuevas técnicas, las nuevas condiciones materiales de existencia humana y las nuevas relaciones interpersonales son causa de una gran tensión. La nueva tecnología requerirá para muchos no sólo continuar integrando su instrucción precedente, sino también someterse a una verdadera recualificación, porque la experiencia laboral y las habilidades podrán quedar rápidamente obsoletas. Cambios de ocupación y de trabajo implicarán una gran movilidad geográfica. Nuevos grupos sociales, incluidos diferentes tipos de técnicos y de expertos, aumentarán su influencia, mientras otros, como por ejemplo los emprendedores, verán disminuir, en términos relativos, su poder [...].

La urbanización continuará a un ritmo acelerado. En consecuencia, un número cada vez mayor de personas vivirá en las ciudades grandes y pequeñas, con todo lo que eso supone en términos de irregularidad de contactos y relaciones entre personas de diversos ambientes tanto respecto a la educación como a los valores. En el ambiente urbanizado los controles sociales son más débiles y los contactos entre generaciones menos frecuentes que en el campo o

en una aldea, donde todos conocen a sus vecinos y el individuo es mucho más «visible» que en el anónimo tejido de la ciudad [...].

La familia como institución ha sufrido grandes transformaciones en la sociedad industrializada y urbanizada. Ha ocurrido esencialmente lo siguiente: las familias se han hecho más pequeñas y raramente albergan tres generaciones bajo un mismo techo. Los padres tienen, como media, menos hijos que en el pasado. La familia desarrolla menos actividades comunes. Familias que en un pasado reciente cultivaban la tierra o practicaban un oficio formaban a menudo verdaderas comunidades de trabajo y de tiempo libre. Actualmente el trabajo se desarrolla fuera de la familia y no es sólo el cabeza de familia el que procura los medios de subsistencia. En más de la mitad de las familias urbanas de nuestros días, las madres realizan trabajos fuera del domicilio, a jornada completa o a media jornada. Sus hijos pasan periodos cada vez más largos en la escuela y, cada vez con más frecuencia, diversas instituciones cuidan de ellos antes de que comiencen la escuela regular. Se puede decir, en general, que esta transformación le ha dejado dos funciones a la familia: la reproducción de la especie humana y la socialización de los niños muy pequeños. Las otras dos funciones principales, económica y de protección, las ha asumido cada vez más la comunidad en su conjunto.

Por otro lado, la mayor disponibilidad de tiempo libre que deriva de la disminución de las horas de trabajo que se pasan fuera de casa y la prolongación del fin de semana tiende a aumentar fuertemente la cooperación en las diversiones y momentos de ocio. El chalet para el fin de semana, el automóvil y la búsqueda de aficiones relacionadas con esto concurren para ofrecer a la familia la posibilidad de compartir experiencias cada vez más numerosas. Durante las próximas décadas, la mejora del tenor de vida permitido por el desarrollo económico situará a las familias frente a la elección de un aumento del consumo o del tiempo libre. A causa de la probabilidad de una vida más larga y de la tendencia a concentrar la procreación en los primeros años de matrimonio, un número creciente de mujeres desarrollará otros papeles además del gobierno de la casa y la educación de los niños [...].

La tecnología ha mejorado los niveles de bienestar material a costa de graves problemas de orden sanitario. Los productos residuales de nuestra civilización técnica están destruyendo el agua y el aire. La inexorable explotación de los recursos naturales empobrecerá en muchos lugares a las futuras generaciones si no se adoptan rápidamente medidas restrictivas. El enorme daño en la naturaleza infligido por agentes contaminantes del agua tiene el indeseado efecto colateral de reducir las oportunidades recreativas. Ya hacia la mitad de los años 60 la contaminación del aire era responsable del humo en la atmósfera de muchas áreas metropolitanas. La proliferación de vehículos con motor de

gasolina agrava el problema, el cual es aún más complejo a causa de los diversos tipos de actividades industriales. Es probable que los técnicos y los urbanistas en poco tiempo adquieran una mayor consciencia de los problemas que crean los desechos y estén por lo tanto más dispuestos que la presente generación a ocuparse de ellos eficazmente.

El mismo sistema de vida en la sociedad moderna crea problemas para la salud. Las actividades que requieren el uso de la fuerza física van disminuyendo y habrá menos ocasiones de llevarlas a cabo a medida que la ingeniería industrial vaya reduciendo el componente del trabajo manual. El que cada vez se prefiera más para los desplazamientos el uso de vehículos, sobre todo, de automóviles privados, hace mayor el riesgo de obesidad. Los estándares de vida más elevados se reflejan también en una tendencia a la sobrealimentación. El acelerado ritmo de la vida y las diversas causas de frustración en una sociedad más compleja y burocratizada hará cada vez más comunes los problemas cardiovasculares, a lo que contribuirá también la comida excesiva. Una labor de creciente importancia para la comunidad en general será la de promover programas de educación sanitaria durante y después del periodo escolar. Gracias a los progresos de la medicina, que en su momento acabarán seguramente también con las enfermedades cardiovasculares, la duración media de vida aumentará aún. Este hecho, junto a una tendencia hacia la elección individual de la edad de jubilación, permitirá a un número cada vez mayor de personas alcanzar una edad que hace necesario encontrar intereses válidos también tras el término de carreras laborales regulares.

Formas de comunicación y temporalidad

M. CALLARI GALLI,
"Nuovi tempi e nuove modalità dei processi di socializzazione",
en B. VERTECCHI (a cargo de), *Formazione e curriculo*,
La Nuova Italia, Florencia 1994

El texto de Matilde Callari Galli escruta la actual civilización de la máquina y de la automatización con la lente de la antropología cultural, lanza una mirada preocupada sobre el efecto devastador que la información electrónica (los medios de comunicación de masas y los medios de comunicación personales) está provocando en la comunicación interpersonal, en la antigua cultura de la «oralidad» entre persona y persona.

En los últimos tiempos se han multiplicado las reflexiones que los estudiosos y los literatos han dedicado a la relación existente entre las formas de comunicación presentes en una sociedad y la concepción temporal que anima

y guía la vida social y cultural de ese grupo. Sin duda es la proliferación de los diversos códigos, el aumento y la superposición de los unos sobre los otros lo que dirige la investigación hacia las nuevas relaciones que éstos instauran y hacia la nueva realidad que éstos diseñan; pero el dirigir con este rumbo nuestra curiosidad también es una paradoja que parece caracterizar nuestra so-ciedad. Nunca como en esta época ha circulado por el mundo occidental –y propagándose desde éste ha afectado e implica ya a todas las demás sociedades– un número de informaciones tan grande, nunca tantos individuos han sido informados en tal medida: y sin embargo, la comunicación entre los individuos y los grupos parece haberse enrarecido, mientras se hacen cada vez más insistentes los síntomas que denuncian una pérdida total de sentido y de significado.

La antigua oralidad reunía en sí misma la experiencia cognitiva y comunicativa del individuo y del grupo: la acción y la palabra eran las fuentes del conocimiento; para aprender era necesaria la presencia física, corporal, del otro; aprendizaje y comunicación coincidían totalmente. En el intercambio comunicativo todos los sentidos estaban implicados: oído y vista, pero también olfato, tacto y gusto, y el tiempo dominante era inevitablemente el presente, dilatado hasta comprender gran parte del pasado y todo el futuro.

En el sistema oral, el individuo existe sólo si está en relación con el otro, la realización de su acción práctica y comunicativa se funde con el grupo al que pertenece. La palabra pronunciada y oída domina la realidad, es la propia realidad. En un grupo de cultura oral, las palabras nunca se pronuncian por casualidad, sin reflexión, porque con su sonido influyen en la realidad, hasta determinarla.

Con la invención de la escritura esta relación entre realidad y palabra se resquebraja hasta romperse completamente: la palabra escrita es inerte, es sólo signo, puede convertirse en juego lingüístico, en ficción. Por lo demás esta consciencia ya estaba presente en el momento en el que la escritura se difundió en el mundo mediterráneo entre los filósofos griegos que mostraron inmediatamente mucho recelo frente al nuevo medio de comunicación, conscientes de que en la escritura no está la vida, está la copia de la vida; y el mismo recelo hacia la escritura lo tenían los profetas hebreos que temían el predominio de la comunicación abstracta, inerte sobre la práctica de la predicación directa.

Con la escritura –y sobre todo con su difusión a través de la imprenta- el aprendizaje perdió su carácter de comprensión-presencia coral; el grupo, la presencia física del otro, ya no fueron elementos indispensables para conocer; con el libro se puede aprender solo, en el silencio de nuestras propias casas. Nace con la escritura el individuo cerrado en sí mismo, el que experimenta solo sus procesos mentales en competición con los que le han precedido en la acu-

mulación de conocimientos durante el aprendizaje; el que se realiza a sí mismo, solo frente al otro, frente al grupo en la vida cultural, social y económica.

Tampoco en la cultura oral el conocimiento lo compartían a la par todos los miembros del grupo; jerárquicamente éste se distribuía de forma sectorial, por diferentes grupos: el conocimiento de los principiantes, el conocimiento de las mujeres, el conocimiento de los ancianos.

Con la introducción de la escritura, el conocimiento se organiza de forma jerárquica en el interior de un mismo grupo, asigna niveles, amenaza con inclusiones y exclusiones. Si en la cultura oral el conocimiento coincide con la reafirmación de la tradición, con la introducción de la escritura el conocimiento consiste en la adquisición preliminar de verdades ya alcanzadas y codificadas con la escritura, que pueden producir a su vez, nuevas verdades. Entendida de esta forma, la cultura es un proceso individual que consiste, precisamente, en reconstruir un saber ya codificado y ordenado, en el que las palabras preexisten a las ideas, en el que el esfuerzo de los pensadores está en caracterizar los sujetos principales, los temas del pensamiento dominante, distinguiéndolos de los sujetos de menor importancia y de los elementos que se refieren a la vida cotidiana y a la apariencia de lo vivido.

El saber en las sociedades informatizadas

J.-F. Lyotard, *La condición postmoderna,*
Ediciones Cátedra, 1989

> *El texto de Jean-François Lyotard analiza la relación entre sociedad de la electrónica y del ordenador y la transformación de la «investigación» y de la «cultura», a partir de la naturaleza de los conocimientos. El grito de alarma del autor se dedica a esta época de transición entre el segundo y el tercer milenio que parece querer valorizar (y mantener vivos) sólo los saberes «convertibles» en informaciones de masa. El resultado trágico es la mercantilización de los conocimientos y la consiguiente banalización y ocultación de la cultura.*

El saber científico es una especie de discurso. Se puede decir que desde hace cuarenta años las ciencias y las tecnologías denominadas punta versan sobre el lenguaje: la fonología y las teorías lingüísticas, los problemas de la comunicación y la cibernética, el álgebra moderna y la informática, los ordenadores y sus lenguajes, los problemas de traducción de los lenguajes y la búsqueda de compatibilidad entre lenguajes-máquina, los problemas de memorización y los bancos de datos, la telemática y la introducción de terminales «inteligentes», el

estudio de la paradoja: éstos son algunos ejemplos evidentes y la lista no es exhaustiva.

La incidencia de estas transformaciones tecnológicas sobre el saber parece estar destinada a ser considerable. Éste se verá afectado en sus dos funciones principales: la investigación y la transmisión de conocimientos. En cuanto a la primera, un ejemplo accesible al profano lo ofrece la genética, cuyo paradigma teórico deriva de la cibernética. Existen cien ejemplos más de este tipo. En relación a la segunda, se sabe que estandarizando, reduciendo de tamaño y comercializando los diversos aparatos, ya actualmente se han modificado las operaciones de adquisición, de clasificación, de puesta a disposición y de utilización de los conocimientos. Es razonable pensar que la multiplicación de las máquinas para el tratamiento de la información supone y supondrá la circulación de los conocimientos así como ha ocurrido con el desarrollo de los medios de circulación de las personas en un primer momento (transportes) y de los sonidos y de las imágenes posteriormente (medios de comunicación).

Esta transformación general no deja intacta la naturaleza del saber. Éste puede circular por los nuevos canales, y hacerse operativo, sólo si se trata de conocimiento que se puede traducir en cantidad de información. De esto se puede prever que todo lo que en el ámbito del saber constituido no satisface tal condición se abandonará, y que la orientación de las nuevas investigaciones se verá condicionada por la traductibilidad a lenguaje-máquina de los eventuales resultados. Los «productores» del saber al igual que sus usuarios deben y deberán disponer de los medios para traducir a esos lenguajes lo que los primeros intentan inventar y los segundos aprender. Las investigaciones acerca de estas máquinas intérpretes ya están en un nivel avanzado. A través de la hegemonía de la informática, se impone una cierta lógica, es decir, un conjunto de prescripciones fundadas en enunciados aceptados como enunciados «del saber».

Por esto es posible esperar una radical exteriorización del saber respecto al «sabio», cualquiera que sea la posición ocupada por este último en el proceso del conocimiento. El antiguo principio según el cual la adquisición del saber es inseparable de la formación [...] del espíritu, y también de la personalidad, cae y caerá cada vez más en desuso. Esta relación entre el conocimiento y sus suministradores y usuarios tiende y tenderá a presentar la forma de lo que media entre la mercancía y sus consumidores, es decir, la forma de valor. El saber se produce y se producirá para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en un nuevo tipo de producción: en ambos casos, para ser intercambiado. Deja de ser un fin por sí mismo, pierde su propio «valor de uso».

Es suficientemente conocido el hecho de que en las últimas décadas el saber se ha convertido en la principal fuerza productiva, cosa que ya ha modificado

notablemente la composición de la población activa en los países más desarrollados y que constituye el principal cuello de botella para los países en vía de desarrollo [...].

Pero este aspecto no debe hacernos olvidar otro complementario. En su forma de mercancía-información indispensable para la potencia productiva, el saber ya es y será cada vez más una de las mayores metas, si no la más importante, de la competencia mundial por el poder.

De la misma forma que los Estados-nación han luchado entre sí por el dominio de las tierras, y a continuación para controlar el acceso y la explotación de las materias primas y de la mano de obra barata, se puede pensar que en un futuro lucharán entre sí para dominar la información. De esta forma se abre un nuevo campo para las estrategias industriales y comerciales y para las estrategias militares y políticas.

Sin embargo, esta perspectiva no es tan simple como la hemos delineado. La mercantilización del saber no podrá dejar intacto el privilegio que los modernos Estados-nación poseen y poseerán aun en materia de producción y de difusión de conocimientos. Que estos últimos dependan del Estado como «cerebro» o como «espíritu» de la sociedad, es una idea que estará obsoleta en relación al refuerzo del principio inverso según el cual la sociedad puede existir y prodigarse sólo si los mensajes que circulan por ella son ricos en información y fácilmente descodificables. El Estado comenzará a aparecer como un factor de opacidad y de «rumor» para una ideología de «transparencia» de la comunicación, que se desarrolla paralelamente a la comercialización del saber. Desde este punto de vista el problema de las relaciones entre instancias económicas e instancias estatales corre el riesgo de agudizarse de una forma hasta ahora desconocida.

LA EXPLOSIÓN DEL TIEMPO LIBRE, DE LA ESCOLARIZACIÓN Y DE LA MULTICULTURALIDAD

Educación extraescolar y tiempo libre

R. Massa, *La educación extraescolar*,
La Nuova Italia, Florencia 1977

> *El 2000 se consagrará a la formación para toda la vida, a la educación permanente. Tanto el sistema* formal*, es decir, la escuela, como el sistema* no formal*, constituido por las instituciones con proyección educativa: la familia, las asociaciones, los entes locales, las iglesias, o el sistema* informal*, el de la cultura de masas, de la información-formación pre-pago, del mercado, mul-*

tiplicarán sus lugares. Y consecuentemente su receptividad, sus espacios de acogida: dejando de esta forma vía libre a la imparable explosión del tiempo libre –consecuencia de la reducción del tiempo de trabajo- y de la escolarización, debida a la difusa legitimación del principio democrático del derecho de todos a una instrucción, más allá de la clase y de la etnia a la que se pertenece. Ricardo Massa denuncia, con este fin, la crisis actual del tiempo libre porque es un rehén de la industria de la diversión y de los consumos colectivos.

Una especificidad pedagógica de signo alternativo a los procesos de aprendizaje socio-cultural que se desarrollan en la escuela y en la familia, en el trabajo y en las instituciones asistenciales, además de en el ámbito de los medios de comunicación de masas, se debe buscar fundamentalmente en el tiempo libre. Pero inmediatamente también éste denuncia ampliamente su propia crisis educativa, marcado como está por un tipo de actitud heterodirigida y conformista, masificada y alienante, mercantilizada y mistificadora. El tiempo libre de nuestra época no es ni fiesta ni juego, ni socialización o invención, ni ocio o catarsis. Es técnica de manipulación consumista, de persuasión ideológica, de privación de los instintos. Es mecanismo de consenso político, de subordinación cultural, de evasión individual. Los valores que se le asignan, desde los más inmediatos de recreación y de recuperación en contacto con la naturaleza, a los más pretenciosos de participación democrática y de desarrollo socio-intelectivo de la persona humana en el ámbito de una cultura de tipo nuevo e innovador, son puntualmente desatendidos por el sistema fagocitante de los paseos dominicales y de los *camping* estivales, del hincha deportivo y de los medios de *comunicación de masas*, de las charlas asociativas y de asambleas, de las jergas y de los *eslóganes* de un conformismo adolescente y predicador que hacen laicos de forma escuálida los tonos acerca de la educación y descanso parroquiales del tiempo libre tradicional.

Por lo tanto, también aquí está la crisis educativa. Es decir, existe una crisis educativa del tiempo libre que exige de nuevo una respuesta de educación extraescolar. También por esta vía sería simplista pensar en la educación extraescolar sólo como una alternativa anti-institucional o anticultural. La educación contra la que es necesario combatir celebra sus triunfos en todos los lugares, no sólo en la escuela y en la familia, en la televisión y en los internados asistenciales, en los ambientes de trabajo y en el vacío pedagógico de los servicios socio-sanitarios, sino también en las asociaciones y en las costumbres del tiempo libre.

Pero hay más cosas que decir a este propósito. El concepto de tiempo libre es un concepto genérico e inconsistente respecto a su identidad existencial efectiva, pero parece que si no se manifiesta el hecho de que es libre, al menos debe

promover el hacer algún otro tipo de actividad. Es ante todo, tiempo de no-trabajo, pero también es tiempo de no-escuela y de no-institucionalización. En primer lugar son días de fiesta y vacaciones. Sin embargo, después se convierte también en tiempo libre de la *rutina* y de la opresión familiar, de costumbres cristalizadas de relación pasiva con los medios de comunicación de masas. A veces el frenesí asociativo del momento actual, que se genera precisamente por la nostalgia de un uso humanamente significativo del tiempo libre, producida a su vez por el desapego socio-cultural que desgarra la existencia contemporánea, lleva a que surja como tiempo libre lo que conlleva descanso entre una reunión y una actividad organizada, entre una asamblea y una iniciativa pública, etc.

De cualquier forma, la esencia del tiempo libre parece por su naturaleza antipedagógica. La educación del tiempo libre es la que actúa en ese mismo tiempo libre en base a iniciativas juveniles, sociales, comunitarias, carentes de fines educativos, sometidos a cualquier forma de control social, y por este motivo carentes de una calidad pedagógica específica. La educación extraescolar se manifestaría en ella, y de hecho se manifiesta en ella en un primer momento, como educación en el amplio sentido de la palabra, y con un sentido impropio, porque está caracterizada por tendencias autónomas y autoformativas de intencionalidad existencial y socio-cultural, que surgen claramente del flujo más difuso y recurrente del vivir en grupo y del trabajar en grupo dentro de una cultura determinada [...].

En resumen, en una acepción al menos con tendencia pedagógica de la educación extraescolar convergen dialécticamente, dentro de una óptica de estrategia abierta e integrada de la programación socio-educativa, socio-cultural, socio-sanitaria y de política juvenil, todos los problemas correspondientes a los métodos, los contenidos, la organización y la dinámica relacional de la praxis educativa. Se llega aquí, finalmente, a una falta de especificidad institucional que no descompone ideológicamente las discontinuidades del sistema educativo, sino que restituye a la consideración pedagógica la identidad cultural y metodológica dentro de las cuales se pueda pensar y utilizar críticamente el concepto de educación extraescolar.

Aquí hay una separación entre la sugestión existencial y pedagógica ejercitada por todas las figuras y los lugares de aprendizaje socio-cultural, y su efectiva sistematicidad educativa. Por una parte, estancias estivales e integradas, hogares para ancianos, casas de vacaciones, colonias, campings, campos de trabajo, formas de turismo juvenil, centros residenciales, centros de animación, centros sociales, centros recreativos, centros deportivos, centros de educación permanente, bibliotecas, campos de juego, parques, talleres, laboratorios, centros culturales, *cineforum*, *stage* teatrales, etc.; por otra parte, animación teatral,

psicofísica, deportiva, lúdica, artística, tecnológica, editorial, cinematográfica, televisiva, fotográfica, de investigación del medio ambiente, de exploración natural, de trabajo manual y material, con marionetas y títeres, etc.; y por otra corporeidad, sociabilidad, política, expresividad, creatividad, sensualidad, afectividad, espontaneidad, naturalidad, etc., delinean con insistencia las condiciones anti-institucionales, los contenidos y los objetivos alternativos de la educación extraescolar.

La difusión de la cultura científica

B. Suchodolski, *Tratado de pedagogía,*
Península, 1979

> *La lectura de Bogdan Suchodolski llama la atención sobre la explosión de la demanda de «escolarización» (y de instrucción) en la actual sociedad post-industrial. Una demanda imparable, justificada por el hecho de que el siglo XXI tendrá el nombre y el signo de una sociedad del conocimiento y de la ciencia. Esta última en particular se convertirá en alimento para el paladar de todos, garantizará un difundido bienestar económico-social, pero también elevadas señales de democracia y civilización en todas las regiones de nuestro planeta.*

El peso de la instrucción en la vida social aumenta día a día en diversos campos. Ante todo en el sector del trabajo humano que abarca labores siempre nuevas ya que los progresos de la ciencia, la industria y la agricultura, influyen tanto en las actividades especializadas, como en las actividades auxiliares. También los grados inferiores de la escala profesional necesitan una cierta preparación científica y el futuro aumentará ciertamente estas exigencias: las estadísticas ya señalan una progresiva disminución de la demanda de trabajadores que no posean al menos unas nociones científicas elementales.

Al mismo tiempo crece la importancia de la instrucción en la actividad social. La vida humana se hace cada vez más compleja y para participar en ella activamente ya no es suficiente la buena voluntad, ni un comportamiento inspirado en lo acostumbrado; es necesario ser conscientes de los efectos de las propias acciones y una cierta preparación social. Organizar la vida colectiva y dirigirla requiere conocimientos cada vez más amplios: la actividad política y económica exige una adecuada base científica, ya que vemos lo fácil que es en ese campo cometer errores debidos a insuficientes nociones científicas acerca de la realización de los procesos sociales que se quieren dirigir.

También en ese campo el futuro se verá condicionado por las aplicaciones de la ciencia. Cuanto más planificada esté la economía de las naciones, la orga-

nización de la misma requerirá un conocimiento científico de la problemática económica y técnica más adecuado. Cuanto más la política sea un efecto de una dirección consciente del desarrollo social, requerirá un tejido científicamente estructurado y un conocimiento científico de los procesos sociales.

También en ese campo la función de la instrucción no se verá circunscrita a los grados superiores de la actividad social sino que se extenderá también a los inferiores. A nivel regional, de distritos y ayuntamientos, surgen continuamente dificultades que, para ser superadas, exigen una preparación científica. Cuando la vida está organizada de forma elemental, las exigencias científicas son esporádicas y limitadas pero cuando la vida se organiza tomando como base un plan, tales exigencias se hacen cada vez más extensas y vitales.

Además es necesario detenerse en la importancia de la instrucción en relación con la formación de una nueva visión del mundo. Esto se verifica no sólo cuando el hombre se establece en posiciones totalmente laicas, sino también cuando él, aun conservando su fe religiosa, deja de considerarla como sistema cognitivo del mundo y se dirige a la ciencia para obtener respuestas a cuestiones teóricas y ayuda para las necesidades prácticas. De este modo la ciencia adquiere un peso y una autoridad crecientes, como único instrumento de conocimiento y de guía en la realidad.

El aumento de la función de la instrucción en la vida social es por lo tanto uno de los primeros elementos de una futura perspectiva de desarrollo de la civilización.

¿Cuál es el reflejo de esa constatación en el terreno de la pedagogía? Un planteamiento intelectual basado en la ciencia, que durante siglos constituyó la característica de los hombres que se ocupaban de la investigación científica con intenciones creativas, debe ahora completar la instrucción de la colectividad, llamada actualmente a desarrollar funciones que requieren una preparación científica. Esto supone la renuncia a diversas tradiciones y costumbres mentales, el abandono de una actitud despreocupada en el vivir y actuar, el despertar de un compromiso intelectual y crítico.

No siempre nos damos cuenta del alcance social de estos objetivos, ilusionándonos con que la adquisición de una limitada cantidad de nociones especializadas nos libre de las exigencias científicas de la vida moderna. Sin embargo, la tarea es mucho más seria, ya que es necesario mencionar que los aspectos de la vida moderna se diferencian cada vez más de los de la vida tradicional, en la visión del mundo, en las relaciones sociales, en la organización del trabajo y de la vida cotidiana, donde el peso de los elementos científicos está destinado a crecer cada vez más. Por este motivo no puede bastar, aunque pueda ser muy importante, una educación especializada; se hace necesaria una educación que forme la mente de modo integral según las exigencias de la vida

científica. Preparar el intelecto bajo el perfil científico, ésta es la función que la pedagogía debe asumir en la educación de las masas populares.

Por lo tanto, las perspectivas de una creciente función de la ciencia en el desarrollo de la civilización exigen un incremento de la instrucción a un nivel adecuado y una difusión general a la altura de su creciente contenido científico.

Multiculturalidad implica diversidad

F. Pinto Minerva, *Le sette parole della pedagogia*,
en F. Frabboni, F. Pinto Minerva, G. Trebisacce, *Scuola '93*,
Laterza, Roma-Bari 1994

> *La dimensión multicultural de la experiencia educativa no presenta sólo una valencia* ética, *es decir, de apertura frente a los valores que pertenecen a las otras culturas, sino también una valencia* pedagógica, *de apertura a los lenguajes y a los saberes que pertenecen a otras etnias. Esta posición central que la multiculturalidad ocupa en el campo educativo está claramente documentada en el texto de Franca Pinto Minerva, que está dedicado a la multiculturalidad en la diversidad, auténtica «estrella polar» para el que pretenda adentrarse por los senderos misteriosos y en parte inexplorados de la educación: de los lingüísticos a los cognitivos, o a aquéllos culturales.*

Es la diversidad humana la que se encuentra en la base de la cultura, la separación diferencial la que crea tensión y conduce a resultados innovadores y creativos y es la base del desarrollo de la mente.

En el ámbito de la biología contemporánea la categoría de la diversidad ha sido caracterizada como elemento central de descripción e interpretación de la realidad de los sistemas vivos.

Además, la diversidad ha sido reconocida como una condición fundamental de creatividad adaptativa, un «tesoro» cuyos procesos evolutivos han proporcionado todas las especies presentes en la tierra. De hecho, gracias a la gran variabilidad entre las especies, y dentro de cada una de éstas, cada especie, y en particular la humana, ha podido perfeccionar sus propios mecanismos de supervivencia y de interacción constructiva con el ambiente, es decir, experimentar la ventaja evolutiva de la variabilidad y de la diversidad.

Esa diversidad la dan los infinitos modos en los cuales un número relativamente limitado de elementos básicos (células y moléculas), comunes a todos los sistemas biológicos, dan lugar a diversos organismos. Cada organismo, desde las bacterias a las mariquitas y al hombre, formados todos por las mis-

mas «piezas», y por «ladrillos» idénticos, se diferencia de los demás por la particular y única «combinación» con la cual las células y moléculas se ordenan.

Paralelamente, en el interior de cada especie, no existe ni un solo individuo igual al otro. El número de interconexiones y de impulsos para la activación de las conexiones neuronales varía de un individuo a otro, en relación a las particularidades de su propio patrimonio genético, a las condiciones orgánicas del desarrollo cerebral durante el crecimiento, a los estímulos sensoriales e intelectivos, propios del ambiente de proveniencia. Es de este modo como cada individuo-persona se presenta como algo *único e irrepetible*, caracterizado por «una impronta intelectual propia» y por «una singularidad lingüística propia».

Junto a la diversidad biológica, cognitiva y lingüística, está la diversidad de las culturas. Es la diversidad de las etnias, reivindicada por la antropología como un «derecho» inalienable frente a todas las formas antiguas y nuevas de racismo. Cada grupo étnico se caracteriza por sus propias formas de interpretar la realidad, sus propias tradiciones y aspiraciones. Cada cultura es el testimonio histórico de la originalidad y de la creatividad con la que los individuos de la especie humana han afrontado y resuelto sus propias relaciones con el ambiente, han construido y elaborado lenguajes y valores, han creado cosas nuevas y contribuido, de este modo, a enriquecer la enciclopedia más general de las culturas del planeta.

Teniendo en cuenta que el objeto y el ámbito de las teorías de la intervención pedagógica es la formación del hombre y de la mujer entendidos en la complejidad de las relaciones entre naturaleza-cultura-sociedad, la diversidad se configura, inevitablemente, también para la pedagogía, como una categoría fundamental de reflexión epistemológica y operativa.

Diversidad física y mental, lingüística, social y cultural, de género y de edad son las variables desde las cuales es necesario partir para elaborar intervenciones formativas concretas.

Desde esa perspectiva, son dos las instancias pedagógicas fundamentales: el respeto, la valoración y la promoción de la diversidad y la educación para la diversidad.

Respeto, valoración, promoción de la diversidad se proponen, al mismo tiempo, como condición y objetivo de la proyección pedagógica dedicada a asegurar a cada sujeto la posibilidad de manifestar y optimizar al máximo su propia especificidad existencial.

Esto comporta la puntual atención científica a la individuación de la particularidad de cada objeto respecto a las múltiples formas de su inteligencia, a la pluralidad de los estilos cognitivos y de las estrategias de aprendizaje, a la variedad de las formas expresivas y comunicativas, a la originalidad de la historia cognitiva y afectiva personal, a la unicidad de su trayecto de vida.

Todo esto implica, además, la predisposición de una amplia gama de oportunidades formativas, capaces de motivar, orientar y sostener el desarrollo de ese preciso «patrimonio de diversidad» que distingue a cada sujeto, un recurso que demasiado a menudo no se reconoce y por esto no se tiene en cuenta y se subestima, a veces no se acepta y debido a los prejuicios se niega y se reprime.

La educación para la diversidad se propone como finalidad pedagógica fundamental. En ese sentido ésta se caracteriza y califica como disponibilidad para el encuentro y el diálogo, para la cooperación con personas y grupos diversos, para el conocimiento y la comprensión de formas de pensamiento y de vida diferentes de las propias, para compartir los problemas y sus soluciones.

Esta disponibilidad se adquiere a través de capacidades comprometedoras de descentralización cognitiva y lingüística, a través de ejercicios de análisis, confrontación y comparación, dedicados a tomar de la realidad natural, social y cultural, analogías y diferencias, elementos de unificación y factores de conflicto, convergencia y divergencia.

Una pedagogía atenta a la diversidad es una pedagogía que se opone a todas las formas de monocentrismo (lingüístico y cultural), a todas las formas de razón centralizadora y radial, axiomática y autoritaria, jerárquica y dogmática. Es una pedagogía abierta a la multiplicación de los lenguajes, de las inteligencias, de las lógicas, de las culturas, de las hipótesis interpretativas.

Finalmente es una pedagogía que encuentra en la categoría de la *diversidad* el punto ineludible de referencia de cualquier proyección que quiera anticipar y realizar modelos éticos y políticos de *igualdad* y de *democracia*, en dirección a nuevas convivencias sociales y culturales.

EL PROYECTO-PERSONA

La personalidad como acto de elección

G. Catalfamo, *Personalismo senza dogmi*,
Armando, Roma 1971

El texto que se presenta a continuación se consagra a tres itinerarios que llevan a la realización de un proyecto-persona con vitalidad y calidad total: multidimensional, ecosistémico, integral. Tres itinerarios que se manifiestan vencedores para alejar de las actuales fronteras de la educación la pesadilla del hombre de una dimensión: consumista, homologado, alienado.

Giuseppe Catalfamo diseña los contornos del primer proyecto-persona. Según el autor la identidad de la personalidad como acto de elección es un testimonio de sus peculiares signos de inverificabilidad, misterios y trascenden-

cia. En cuanto entidad de valores, la persona es problemática: porque su ser «valor» está determinado por el hecho de sentirse –en grupo- fundado por Dios y la naturaleza. De aquí parte el hecho de que la problemática existencial se presente como tragedia de la condición humana.

El proyecto de la persona en el mundo, como proyecto de lo que tiene la posibilidad de verificarse, es el proyecto del *acontecer* de la persona. El acontecer es lo que se puede traducir en experiencia, lo que puede ser históricamente verificado, porque históricamente se puede verificar. Esto es por lo tanto el objeto de una experiencia posible. Su proyecto interviene, por lo tanto, para resolver problemas, cuyos datos están todos ante la persona, porque son datos de la experiencia. Las soluciones que se ha pensado pueden encontrar una revisión y una verificación en la experiencia posible, la que interviene en la historia. Y sin embargo, la persona no sería como es, constitutivamente *trascendencia*, si no hubiese también la posibilidad de impulsarse más allá del horizonte de la verificabilidad y de proyectar un acontecer más allá de la experiencia posible. De este modo el proyecto de la persona pasa los límites del *misterio*: pero entonces ya no se trata del problema del acontecer, sino del problema del *destino*. Con esto la persona se adentra en lo *inverificable*, proyectando hipótesis que, a diferencia de las que conciernen al acontecer, verificables en una experiencia potencial, accesible a la persona, permanecen como hipótesis, como proyectos resolutivos de un misterio.

¿Cómo es posible que la persona sea trascendencia, mientras es irremediablemente acontecer de la inmanencia? ¿Cómo es posible que sobrepase la experiencia, mientras está condicionada por la experiencia? ¿Cómo se explica el hecho de que impone leyes en el mundo, mientras sufre las leyes del mundo? ¿Y, finalmente, cómo puede estar destinada a morir, si es voluntad de vida? ¿Cómo puede aceptar el no-ser si tiene la pasión del ser? ¿Cómo osa proyectar un acontecer, si está siempre amenazada por esa invitación a la desesperación, dice Marcel, que es la muerte? ¿No es por lo tanto la persona, más que un enigma, una ambigüedad?

Para descifrar su propio enigma y su propia ambigüedad, la persona no se puede embarcar en un proyecto del destino. Este proyecto es al mismo tiempo el proyecto de *asegurar el ser* y el proyecto de *asegurarse el ser*, es decir, respectivamente, el *proyecto teológico* y el *proyecto escatológico*. Al ser proyectos, se trata de hipótesis y de hipótesis no verificables en ninguna experiencia real o posible. Y sin embargo se trata de *hipótesis necesarias*. ¿Pero qué va a nacer de esta necesidad y en qué se basa la misma?

Volvemos una vez más a la experiencia. Ésta, como ya se ha mencionado, es el *darse* de sujetos y objetos en una relación fundamental, en la cual están

vigentes las categorías de *relatividad*, de *contingencia*, de *problemática*. Al contrario de lo que presume el idealismo, no es el sujeto, de cualquier forma representado o pensado, el que se establece a sí mismo y su objeto. Yo me he dado a mí mismo y debo aceptarme como soy, con las características físicas y psíquicas que no he elegido, en el lugar y el tiempo que he encontrado ante mí determinados y constituidos. Me he dado en un cuerpo, que es un objeto para mí y me he dado a otros para los cuales soy un objeto. Y no soy una función o un momento de un «sujeto trascendental», que no tiene la existencia, porque soy yo el que *tiene* y *es* la existencia. Además de este *ser dado* del sujeto y del objeto mi pensamiento demanda una *razón suficiente*, que motive la relatividad, la contingencia y la problemática que le envuelve.

El pensamiento de esta forma exige alcanzar lo absoluto, lo necesario, lo evidente. Desde las determinaciones de la experiencia nos remontaremos con esto a la *unidad* de las determinaciones, es decir, de lo absolutamente *determinante*, pensado como razón suficiente de las determinaciones de la experiencia. Y, sin embargo, de esta razón suficiente no podemos tener ninguna representación, porque no nos podemos representar nada si no cumple las condiciones de la experiencia. Ésta por lo tanto permanece siendo un *misterio* [...]. Como misterio, sin embargo sigue *abierta a las hipótesis*, ninguna de las cuales son *verificables* en la experiencia actual o en una experiencia posible. Se trata precisamente de la idea de una *realidad inverificable*, de la cual son posibles verificaciones hipotéticas y no otra cosa que no sean éstas. Entre estas hipótesis, la de Dios, representada por la idea de una Persona absolutamente inteligente y con voluntad de querer, creadora, trascendente y prudente, que reúne y concentra en su esencia todas las perfecciones [...].

Y sin embargo, la elección, la opción, presupone una *alternativa*. Esta alternativa es de la persona, pero se podría también decir que *es* la persona; si ésta es una «ambigüedad», es porque estructuralmente es una *antinomia*. ¿Reconocerse fundada por Dios o reconocerse fundada en la naturaleza como un «acontecer» en el proceso evolutivo de ésta? De aquí parte la *problemática* y diremos también la *tragedia* de la condición humana que impone una decisión y una elección del espíritu, cualquiera que ésta sea, no supera y resuelve la *antinomia de la conciencia*, no le quita al hombre el drama de su existencia: la duda amenaza cualquier elección; sin embargo esta misma duda tiene una eficacia saludable y *positiva*, dispone a una elección ulterior, haciendo de este modo que ninguna elección sea nunca definitiva.

Aprender la libertad

L. Borghi, *Educare alla libertà,*
La Nuova Italia, Florencia 1992

Los contornos del segundo proyecto-persona los traza la pluma de Lamberto Borghi. Según el autor la identidad de la persona la testimonia su adquisición de «autonomía» intelectual por lo tanto acto de elección es sinónimo de libertad ética y cultural.

La investigación inicial del discurso acerca de la educación y acerca de la pedagogía liberadora versa naturalmente sobre la determinación del significado de liberador. El significado es ambivalente. Por un lado se refiere a la modalidad de la organización del sistema de instrucción, incluida la escuela; por otro, tiene por objeto la estructura total de la sociedad más allá de aquélla de la escuela. En ambos casos el significado no traiciona su esencia. Ésta se constituye de un acercamiento no constrictivo, o, como más a menudo se ha denominado «no coercitivo», referido tanto al sistema de aprendizaje y de enseñanza como a todo el cuerpo social.

Me refiero en este sentido a Tolstoi que en 1891 escribía al editor del periódico *Les Temps Nouveaux* una carta en la que afirmaba su creencia en la importancia de una educación libre: «He comenzado mi actividad en el campo social partiendo de la escuela y de la enseñanza y tras cuarenta años estoy aún más convencido de que sólo a través de la educación, la educación libre, podemos liberarnos de este horrible estado de las cosas y sustituirlo por una educación racional».

La visión de Tolstoi sobre la educación como algo amenazado por el riesgo de ser empleado como agente de constricción le inducía a confrontar la educación con la cultura para desventaja de la primera. Mientras definía la cultura como el conjunto de «todos los influjos que contribuyen a desarrollar al hombre, que le dan una más amplia concepción del mundo y le proporcionan nuevas informaciones», consideraba la educación como el instrumento adecuado para controlar lo que la cultura hacía aflorar espontáneamente.

De aquí parte su afirmación de que la educación «es la cultura bajo control». Por esto consideraba que «en términos puramente pedagógicos, el aprendizaje cultural era más eficaz que el escolar».

La idea de que la formación del individuo se realice fuera de las instituciones escolares ya la había expresado el propio Tolstoi por efecto de los viajes realizados por muchos países europeos después de 1860. «La mayor parte de nuestra educación la adquirimos no en la escuela sino en la vida. Allá donde la

vida es instructiva, como en Londres, París y en las grandes ciudades, las masas están educadas; por el contrario, donde la vida no es instructiva, como en el campo, la gente no está educada, a pesar de que en ambos lugares haya las mismas escuelas».

A esta «formación cultural» de Tolstoi se une, aunque sin identificarse con ella, la «educación integral», cuyo concepto encontró terreno favorable en obra de grupos libertarios y anárquistas en las últimas décadas del Siglo XIX. En 1898 la revista *Les Temps Nouveaux* publicó un manifiesto intencional sobre la educación integral que fue firmado, entre otros, por Tolstoi.

[...] Volvemos a encontrar a Tolstoi entre los que apoyan la fundación y el desarrollo de la «Liga para la educación libertaria», creada en 1887 en Francia y partidaria de los principios de la educación integral. Poco después en España, Francisco Ferrer Guardia daba vida en Barcelona a la «Escuela Moderna» que tuvo una gran difusión en la propia España [...]. En 1908 Ferrer Guardia fundó la revista *L'École Renouvée* cuyos conceptos de fondo se establecían del siguiente modo en su primer número:

1. Educación del niño sobre bases racionales y principios científicos.
2. Educación integral de la persona rechazando una educación basada sólo en el intelecto.
3. Correlación de métodos y programas con la psicología del niño.
4. Relevancia dada a una educación práctica basada en la «gran ley de la solidaridad».

L'École Renouvée se convierte en el gran periódico de la liga internacional para la educación racional del niño.

Evaluación Formativa

1. La civilización de la máquina

- Argumenta, con tus propias palabras, los aspectos positivos de la llegada de la civilización de la máquina, haciendo una referencia particular a la ecuación *industrialización = automatización*.
- Argumenta, con tus propias palabras, los aspectos negativos de la llegada de la civilización de la máquina, haciendo especial referencia al problema del creciente *paro* a escala mundial.

2. La cultura simbólica

- Argumenta, con tus propias palabras, los aspectos positivos de la cultura de los medios de comunicación de masas, haciendo especial referencia al *mundo infantil.*
- Argumenta, con tus propias palabras, los aspectos negativos de la alfabetización electrónica, haciendo especial referencia a la amenaza de la *soledad* y de los *conocimientos fragmentarios.*

3. El aumento del tiempo libre

- Argumenta, con tus propias palabras, los aspectos positivos del aumento del tiempo libre, haciendo especial referencia a la posible difusión del *pensamiento divergente.*
- Argumenta, con tus propias palabras, los aspectos negativos de la explosión del tiempo libre, haciendo especial referencia a las amenazas del *adoctrinamiento* y de la *persuasión oculta.*

4. La explosión de la escolarización

- Argumenta, con tus propias palabras, los aspectos positivos de la escolarización de masas, haciendo especial referencia a su conexión con la revolución-utopía de la *alfabetización universal*.

La producción del estudiante

1. INVESTIGACIONES PERSONALES

Primera investigación

Los condicionamientos de la persona en la sociedad actual

La mini-investigación implica una doble mini-muestra, constituida por diez adultos, familiares y no familiares, y diez coetáneos, que sean amigos, pero no compañeros de clase.

A estos veinte interlocutores de tu investigación les pedirás que pongan en una escala decreciente las cinco esferas de la vida personal (afectiva, ético-social, intelectual, estética y física) en relación con los coeficientes de empobrecimiento y de mutilación sufridos por éstas en la actual sociedad. La esfera más afectada ocupará por lo tanto el primer lugar; la seguirán las otras dimensiones de la vida personal. La respuesta de cada interlocutor la escribirás en tu cuaderno. La fase final de la investigación consiste en la realización de un informe escrito en el cual compararás las listas finales obtenidas en el grupo de los «adultos» y el grupo de los «coetáneos».

Segunda investigación

El álbum ilustrativo de las actuales líneas de cambio socio-cultural

La investigación consiste en que consigas, a través de una producción tuya gráfico-pictórica o también mediante la cámara fotográfica, cinco imágenes socioculturales, que añadirás a tu álbum iconográfico dedicado a la educación. Esto lo realizarás con el fin de documentar los eventos relacionados con la actual «brújula» del cambio, cuyas flechas llevan el nombre de civilización de la máquina, cultura simbólica, tiempo libre, escolarización en masa y multiculturalidad.

2. PRUEBAS DE EVALUACIÓN: ENSAYOS BREVES

Primer ensayo breve

Describe, apróximadamente en sesenta líneas, las finalidades educativas inscritas en cada una de las esferas de la vida personal: afectiva, ético-social, intelectual, estética y física.

Segundo ensayo breve

Describe, en apróximadamente sesenta líneas, los signos *positivos* y los *negativos* que marcan los actuales recorridos del cambio socio-cultural: civilización de la máquina, cultura simbólica, tiempo libre, escolarización en masa y multiculturalidad.

Tercer ensayo breve

Describe, en apróximadamente treinta líneas, la relación existente, en la proyección de una persona-valor, entre estos binomios pedagógicos: elección-responsabilidad, libertad-razón, intencionalidad-compromiso.

UNIDAD DIDÁCTICA 3

La Educación y la Aportación de las Ciencias

Las finalidades educativas

Esta unidad didáctica ofrece al estudiante la oportunidad de integrar tanto la aportación científica que la socio-antropología, la psicología y la biología aseguran a la educación, como la profundidad y el equilibrio formativo de la pedagogía.

En esta perspectiva, se sugiere un modelo pedagógico con tendencia a la problemática y racionalista, porque está dotado de elevados signos antidogmáticos y antiautoritarios.

Las competencias pedagógicas

Al final de esta unidad didáctica el estudiante será capaz de:

- orientarse entre las «teorías» que pueblan las ciencias de la educación, sabiendo adquirir también las perspectivas unilaterales y unidimensionales;
- formalizar un primer diccionario pedagógico, seleccionando las «palabras» en mayúscula de la educación, es decir, los conceptos pedagógicos ineludibles para poder pensar y operar en el campo educativo.

Si hago comprendo

Al final de esta unidad didáctica el estudiante podrá desarrollar las siguientes actividades:

- entrevistar a algunos expertos en el ámbito de las ciencias de la educación;
- usar el lenguaje escrito (síntesis conceptuales) como prueba de control de los conocimientos-competencias en los temas afrontados en esta unidad.

Un árbol llamado Educación 3.1

Las ciencias de la educación

La tesis que hasta ahora ha aparecido difusamente por las páginas de este volumen afirma que la educación sostiene el proyecto-persona, es decir, favorece el crecimiento de la persona multidimensional, integral, total, a condición de reconocer y valorar las múltiples dimensiones del desarrollo personal: afectiva, ético-social, intelectual, estética y física.

De aquí derivan los siguientes interrogantes: ¿la educación lleva un «hábito» científico? ¿Qué ciencias utiliza? O bien, ¿cuáles son las ciencias de la educación que se ocupan de la formación integral de la personalidad infantil, adolescente, juvenil, etc.?

La respuesta es que el proyecto-persona dispone de varias ramas científicas: la psicología, la socio-antropología, la biología, la pedagogía y la didáctica. De éstas, las cuatro primeras dirigen sus propios dispositivos de investigación, es decir, de observación-interpretación-proyección, hacia la persona que vive en un determinado momento histórico y en un determinado contexto social y cultural. Como veremos, cada una de estas disciplinas observa la educación según su propio punto de vista científico. Sin embargo, la didáctica no indaga sobre la persona, sino más bien sobre la calidad de la relación entre el «sujeto» en etapa evolutiva y la «socio-cultura» que atraviesa su mundo cotidiano de acontecimientos y de valores. Es decir, ésta se ocupa de la educación desde el punto de vista de la *comunicación*.

En las páginas que se presentan a continuación analizaremos los primeros cuatro ámbitos científicos: socio-antropología, psicología, biología y pedagogía, ya que éstos sitúan a la persona en el «centro» de su observación-interpretación-proyección. A la didáctica le dedicaremos la última unidad.

Socioantropología, psicología, biología

En primer lugar, analicemos el triángulo socioantropológico-psicológico-biológico. Son tres observadores de la vida cotidiana, tres puntos de vista cien-

tíficos que indagan sobre los aspectos del proyecto-persona que se consideran prioritarios en la actual etapa histórica: la dimensión *ético-social* y *cognitiva* de la vida personal, cuya prioridad es afirmada por la socio-antropología; la dimensión *afectiva* y *estética* de la vida personal, cuya prioridad es afirmada por la psicología; la dimensión *física* de la vida personal, cuya prioridad es afirmada por la biología.

El punto de vista socio-antropológico

La socio-antropología tiene como objeto de observación privilegiado la relación individuo-sociedad. Cuando este tipo de saber se utiliza para orientar la educación, el proyecto-persona se enriquece con los aspectos «ético-sociales» y «cognitivos» de la vida personal indispensables para vivir en contextos comunitarios. La educación, vista desde la perspectiva de la socio-antropología, se ocupa de la formación de un ciudadano capaz de *conocer* con su propia mente: que demuestra que posee autonomía intelectual, que *participa* y *resuelve* (a través de los comportamientos ético-sociales de cooperación, compromiso, responsabilidad, solidaridad) los problemas económicos, políticos, civiles, culturales que marcan un determinado contexto histórico y geográfico.

La educación tiene la tarea de restablecer y valorizar, en esta perspectiva, la vitalidad ético-social y cognitiva del sujeto en etapa evolutiva. Dimensiones de la vida personal que están fuertemente reprimidas y comprometidas en contextos urbanos, como la actual «ciudad de consumo».

Apuntar hacia la dimensión ético-social y cognitiva significa educar al ciudadano para que combata contra las múltiples patologías que afectan a la ciudad-mercado: patologías *sociales*, es decir, aislamiento, división, soledad; patologías *culturales*, como la homologación del adoctrinamiento de los medios de comunicación de masas, sobre todo cuando la «imagen» está monopolizada; patologías *existenciales*, como la creciente conflictividad entre las etapas de desarrollo, la diversidad de género, de clase, de etnia. Son patologías generadas por las actuales «ciudades-monstruo»: desordenadas y consumistas, librecambistas y productoras de marginalidad y exclusión en los grupos sociales más débiles y «de riesgo»: inmigrantes, parados, personas con discapacidad.

Educar dentro de una sociedad «a tres velocidades», es decir, una sociedad dividida en clases «acaudaladas», clases «medias» y clases «desheredadas», significa formar a un ciudadano capaz de mirar con sus propios ojos, pensar con su propia cabeza y soñar con su propio corazón la ciudad en la que vive y en la que aspiraría a vivir. En otras palabras, formar a un ciudadano capaz de proyectar y construir, con los demás ciudadanos, una ciudad nueva: una ciudad con *ideas*, una ciudad *a medida de los que la habitan*, una ciudad con una *elevada calidad de vida* para todos, más allá de su género, clase o etnia.

El punto de vista psicológico

Las dimensiones de la esfera individual son el objeto de estudio privilegiado por la psicología. La contribución de este acercamiento cognitivo a la educación es el estímulo al enriquecimiento de la dimensión emotivo-afectiva y estética de la vida personal, promoviendo un desarrollo equilibrado y armónico del hombre y de la mujer contemporáneos.

La educación, vista desde la perspectiva de la psicología, es un proyecto-persona que mira por asegurar plena vitalidad a la dimensión existencial (subjetiva, individual, personal) del sujeto en edad evolutiva, a partir de la esfera emotivo-afectiva. Esta última se encuentra actualmente cada vez más empobrecida y mutilada por una vida cotidiana (en la familia, en la escuela, en el trabajo, en las diversiones de masas) cargada de vivencias conflictivas y frustrantes, desgarradoras y alienantes, que se pueden atribuir a la difusión de relaciones interpersonales marcadas cada vez más por descompensaciones y desequilibrios de naturaleza afectiva, o también a la creciente reducción de espacios y tiempos «individuales» llevada a cabo brutalmente por la ciudad de consumo, que se afana en acumular bienes materiales, y no existenciales.

Educar dentro de una sociedad que empobrece la esfera emotivo-afectiva, que tiende a exaltar los pseudovalores de la producción-consumo-beneficio, significa dar una gran satisfacción a la dimensión *subjetiva* de la vida personal, a partir de las emociones, sentimientos, afectos: deseos latentes que piden salir con fuerza en cada uno de nosotros.

El punto de vista biológico

El acercamiento biológico a la educación tiene como punto de vista privilegiado la dimensión física de la vida personal, es decir, los lenguajes de la «corporeidad». Este acercamiento considera como una finalidad prioritaria de la educación el desarrollo equilibrado y armónico de la dimensión *biofisiológica* del sujeto en edad evolutiva, tanto mediante la práctica gimnástico-deportiva, como mediante la práctica de los códigos de la corporeidad: gesto, sonido, música.

En la actual civilización del tiempo libre, que exalta sobre todo la realización sedentaria del deporte y la cultura de masas, a menudo en lugares cerrados y malsanos, parece necesaria una precoz y difundida atención formativa a la dimensión biofísica de la vida personal con el fin de reafirmar y divulgar, con fuerza, el antiguo postulado educativo «mens sana in corpore sano».

La pedagogía

Hemos presentado de forma sintética tres modos de mirar la educación. Tres modos de concebir el proyecto-persona que tienden a privilegiar diversas esferas de la vida personal: el modelo socio-antropológico, que mira sobre todo a la persona ético-social y tiene como finalidad un ciudadano intelectualmente autónomo; el modelo psicológico, que apunta hacia la persona-subjetividad y tiene como finalidad un individuo estéticamente sensible y afectivamente feliz; el modelo biológico, que concentra su atención en la persona-corporeidad y tiene como finalidad un sujeto que domina la dimensión física de la vida personal a través de los múltiples códigos de la corporeidad.

A estos tres puntos de observación añadimos ahora un cuarto, el *pedagógico*. Su mérito consiste en construir un punto de vista capaz de reunir los tres ángulos educativos de los que se ha hablado. En otras palabras, la visión pedagógica es una visión de trescientos sesenta grados, y por lo tanto se puede proponer como interpretación multidimensional de la vida personal en todos sus aspectos: ético-social, cognitivo, afectivo, estético y físico. Es decir, sería una teoría de la educación «integradora» y «conciliadora» de las tres ciencias de la educación descritas anteriormente. La perspectiva pedagógica no se identifica con una o varias esferas de maduración de la vida personal, sino más bien con un proyecto formativo *integral* de la vida personal, capaz de reunir en un cuadro unitario la multiplicidad de las dimensiones que la constituyen.

En esta dirección, la pedagogía está llamada a combatir todo lo que lleva a empequeñecer, porque se interprete unilateralmente, y a empobrecer, porque no se interprete integralmente, el plano existencial de la vida personal. Su tarea es preservar y expandir, en toda su riqueza, las esferas afectiva, ético-social, intelectual, estética y física de la vida personal, asegurándoles la vitalidad y la tensión existencial necesarias para combatir y neutralizar cualquier forma de cristalización y empobrecimiento de la personalidad.

Debido a su vocación de lucha cuya finalidad es la afirmación de lo ideal, la pedagogía termina por dirigir todos sus recursos hacia la esfera ético-social y cultural, es decir, intelectual y estética, valorizando las categorías del compromiso, de la cooperación, de la solidaridad y de la responsabilidad. Son las «palabras-más» de la pedagogía, muy valiosas para hacer que las jóvenes generaciones no se extravíen por el oscuro bosque de la falta de valores que está contaminando y haciendo bárbara nuestra existencia: la *violencia*, la *corrupción*, a menudo dentro del mapa del poder político, la *alienación*, generada por el mercado de los medios de comunicación de masas que mitifica a un hombre y una mujer cada vez más espectáculo-imagen-consumo, y cada vez menos presencia real-viva-auténtica en la sociedad contemporánea.

A partir de esta primera definición de la pedagogía, el interrogante es el siguiente: si el proyecto-persona se identifica, en la parte pedagógica, con la formación multidimensional, es decir, integral, de la vida personal en la «pluralidad» de sus esferas constitutivas (afectiva, ético-social, intelectual, estética, física), ¿qué hábito científico debe adoptar la pedagogía para jugar un papel tan importante entre las ciencias de la educación? Nos parece poder responder que la pedagogía, si pretende ser legitimada científicamente, es decir, si pretende ir acompañada de una rigurosa teoría del conocimiento y de una también acreditada teoría de la acción, debe poseer una doble conciencia, histórica y epistemológica.

La conciencia *histórica* es la percepción exacta de los procesos a medio o largo plazo que explican nuestra actualidad y hacen que podamos entrever el futuro. Ésta conciencia es de «rigor» para cualquier pedagogía que se comprometa a dar respuesta tanto a las necesidades/motivaciones de los sujetos de la educación, es decir, a las «infancias-adolescencias» de una determinada latitud y etapa socio-antropológica, actualmente marcadas por etnias lejanas entre sí, como a los comportamientos/culturas de los objetos de la educación, es decir a los «valores» y a los «saberes» con los que las infancias-adolescencias se enfrentan día tras día.

La conciencia *epistemológica* es la familiaridad con el panorama científico contemporáneo, además de la capacidad de elaborar, frente a una serie de alternativas posibles, un modelo de ciencia propio. Esta conciencia, a su vez, es de «rigor» para cualquier pedagogía que quiera dotarse de acreditadas teorías del conocimiento, ineludibles para investigar, comprender y elegir.

Desde nuestro punto de vista, cualquier elección pedagógica –si está garantizada por hipótesis de naturaleza «científica», es decir, por una legitimación siempre contingente, provisional, precaria, dada la problemática de la experiencia educativa- deberá orientarse hacia modelos educativos «integradores» o «alternativos» respecto a los consagrados y oxidados en un determinado ambiente histórico-cultural. Una elección difícil, dirigida siempre a traspasar los confines de la educación prescritos y formalizados por contextos socio-culturales específicos. La cuestión es aún más difícil porque estos contextos a menudo se caracterizan por cerrazones y prejuicios, por fetichismo y sectarismo de valores e ideas.

Por lo tanto, la pedagogía se presenta como tensión perenne para la integración o para la transgresión de los «modelos» educativos acuñados por una determinada sociedad: una tensión que constituye la propia naturaleza de la pedagogía, ya que sus lagunas derivan precisamente de la imposibilidad de encontrar un equilibrio entre los datos científicos y las aplicaciones sociales.

Precisamente porque tiene una función tan comprometida, la pedagogía no puede evitar la investigación de su fundamento histórico y cultural, y por lo tanto, epistemológico: una *pedagogía* que evitase esa investigación se banalizaría en el alfabeto de la charlatanería, de las palabras sin significado, vacías de historia y de ciencia.

Si los modelos pedagógicos elaborados por los estudiosos son múltiples, es siempre posible y deseable una mediación e integración de los mismos. Sin embargo existen incompatibilidades radicales que impiden cualquier comparación científica entre ellos. Nuestra tesis es que esas incompatibilidades se pueden reconducir precisamente al contraste entre quien está en contra y quien está a favor de la legitimación histórica y cultural de la pedagogía, es decir, de su fundamento científico.

Pedagogía de la intencionalidad, no de la casualidad educativa

En el ámbito de la reflexión pedagógica sobre la educación desde hace tiempo se enfrentan dos planteamientos: por una parte, la orientación esencialista, metafísica, ontológica; por otra parte la existencial, historicista, cultural. Su identidad se caracteriza por estar «fuera» o «dentro» de los paradigmas de la ciencia, que son rechazados o admitidos, expulsados o insertados en el interior de su modelo pedagógico, por *esencialista* o *existencial*.

La pedagogía sin hábitos científicos reconoce y legitima la educación sólo como educación para los «valores», como modelado del niño y de la niña con el repertorio de los «valores» ontológicamente revelados: lo verdadero, lo bueno, lo bello, el bien, etc. Esta misma pedagogía considera sin embargo que la formación cultural debe confiarse a la casualidad educativa, y apoya un proyecto esencialista de las diversas etapas evolutivas poblado de experiencias/hechos de signo espontáneo, extemporáneo, expresivista, intimista. A su vez, la pedagogía que lleva los hábitos «científicos» reconoce y legitima la educación tanto en el área de los valores, como en la cultural, sometidos ambos a la prueba que supone la historia, a la criba del control «empírico» de las experiencias/hechos que atraviesan el planeta de la infancia, la adolescencia, la juventud, etc.

Detengámonos más atentamente en las características pedagógicas de estas dos teorías de la educación.

Está en contra del fundamento científico del modelo educativo (en los objetivos, en las estrategias metodológicas, en los procedimientos didácticos) la pedagogía que teoriza la *incognoscibilidad* de la infancia, es decir, el misterio y lo inexplorable de su identidad, hasta el punto de realizar una imagen de una infancia sin cara, sin historia, sin «pedigrí» cultural.

En nombre de un principio «originario» de la infancia, es decir, metafísico, la teoría/en contra (la ciencia) lanza palabras de fuego para reducir a cenizas aquellas ciencias de la educación (pedagogía, pero también socio-antropología, psicología y didáctica) que construyen rigurosos itinerarios educativos, senderos culturales, recorridos de socialización y de aprendizaje para influir en la familia, en la escuela, en el tiempo libre, etc. En esta perspectiva, la instrucción se identifica con la vida: no necesita trayectos especiales, es principalmente *autoeducación*, en cuanto la heteroeducación se considera siempre una manipulación-modelación por parte del adulto.

La tesis fundamental de esta perspectiva es ésta: sólo una pedagogía «desinteresada», es decir, sin proyección, casualista, con «buen sentido» -en una palabra *acientífica*- y carente de «vínculos» culturales y metodológicos podrá asegurar a los procesos formativos la naturalidad, la libertad y la creatividad que son irrenunciables para cualquier «auténtica» y «significativa» interacción de valores entre el educador y al que se educa, entre adulto e infancia.

Darle a la educación un hábito científico no se puede proponer tampoco por una razón epistemológica. Frente a la indescifrabilidad e imprevisibilidad tanto de la infancia, como de la adolescencia, etc., la hipótesis de un proyecto entero, axiológico y cultural, científicamente fundado, está destinada a naufragar, convirtiéndose en una especie de «bozal», de «camisa de fuerza» para los procesos cognitivos del sujeto en una etapa evolutiva.

En conclusión, una pedagogía con vocación científica sufre un pesado eclecticismo en la parte cultural a causa de su veteado anárquico: desprovisto como está de un cuadro teórico unitario que le asegure, en dirección inductiva o deductiva, continuidad «lógica» y «epistemológica».

Sin embargo está a favor del fundamento científico del modelo educativo, tanto en la parte axiológica como cultural, la pedagogía que teoriza la *cognoscibilidad-proyección* de la infancia. Esta última se reconoce en su historicidad y en su existencialidad, individual y social, como sujeto de derechos de ciudadanía.

La teoría a favor del fundamento científico se identifica, por lo tanto, con una pedagogía interesada en proyectar una educación con un alto perfil existencial y cultural, equipada con conocimientos/competencias teóricas y empíricas, metodológicas e instrumentales de segura fiabilidad científica. En esta perspectiva, la pedagogía está llamada a la ineludible tarea educativa de trazar el marco especulativo y aplicativo que deberá legitimar la experiencia cotidiana de la educación en un determinado contexto histórico-cultural.

La ciencia pedagógica, desde este ángulo, elabora un proyecto educativo –hipotético, conjetural- que hace referencia a esos filones científicos que iluminan la formación del niño y de la niña: el socio-antropológico, el psicológico, el

biológico y el didáctico. Un proyecto tan articulado, precisamente porque es consciente de que se rige sobre hipótesis, da amplias garantías de criticabilidad y verificabilidad. Si la hipótesis pedagógica se contradice con la experiencia, porque ésta demuestra que la teoría hace «aguas», porque es incapaz de alcanzar resultados formativos significativos, entonces deberá abandonarse. Si, por el contrario, la teoría sabe procurar la máxima inspiración y elevados «signos» a las experiencias/hechos educativos, entonces la hipótesis pedagógica, o bien la teoría educativa, se asumirá de todos modos, de forma provisional, al deber mantener siempre un carácter hipotético, conjetural, de proyección.

Las fronteras abiertas de la pedagogía

Por lo tanto, la pedagogía como rama neurálgica de las ciencias de la educación, es llamada, en primer lugar, a quitarse de encima la arcaica y superada identidad de arte práctica, de «rueda de recambio» empírica, o sea operativa, de las otras ciencias de la educación: socio-antropología, psicología, etc.

La pedagogía debe reivindicar «autonomía» y «especificidad» científica si quiere ser candidata al papel de punto de observación y de evaluación de los posibles modelos educativos. En el sentido de que el punto de vista pedagógico, si adquiere autonomía científica, se puede convertir en una válida guía para la elección del modelo educativo históricamente más congruente y racional en relación a un determinado contexto socio-cultural.

La pedagogía ha jugado de forma prolongada un «triple» papel subalterno y súbdito: cultural, científico e institucional.

El condicionamiento *cultural:* la pedagogía lo ha sufrido en las etapas históricas en las que los regímenes políticos «dominantes» han impuesto un modelo educativo salpicado de valores-guía unívocos, que tiende a promover una personalidad de una dimensión. Por ejemplo, la dimensión intimista-afectiva propia de las atmósferas místicas medievales; la dimensión ético-social en épocas de expansión comercial e industrial; la dimensión intelectual en las fases temporales de explosión tecnológico-científica; la dimensión estética en climas marcados por el romanticismo y el realismo, la dimensión física durante los regímenes políticos con vocación expansionista y colonizadora.

El condicionamiento *científico:* la pedagogía lo ha sufrido en las etapas históricas en las que las otras ciencias de la educación, desde la socio-antropología hasta la psicología, a la biología, etc., invadieron su terreno epistemológico (compuesto de análisis, hipótesis y conjeturas) limitándola al ángulo de la praxis, de la parte empírica, de la operatividad. Por así decirlo, como si se le decapitara su legítima «cabeza teórica».

El condicionamiento *institucional:* la pedagogía lo ha sufrido en las etapas históricas en las que ha quedado relegado sólo a la escuela, indicando las fina-

lidades, los procedimientos metodológicos y las estrategias operativas propias de los recorridos formativos de la institución escolar. Es una pedagogía «decapitada» en la parte extraescolar, es decir, en la vida familiar, el tiempo libre, en el mundo del trabajo, en las asociaciones, etc.; imposibilitada, por lo tanto, para interactuar con las otras ciencias de la educación en estos terrenos neurálgicos fuera de la escuela.

Todo esto nos lleva a concluir que a la pedagogía se le ha devuelto, actualmente, todo su horizonte dedicado a la teoría del conocimiento, o bien a la epistemología, y a la teoría de la acción, es decir, la praxología, en el campo educativo: en los *tiempos* (la infancia, la adolescencia, la juventud, la edad adulta y la vejez) y en los *lugares* (la escuela, pero también la familia, las asociaciones, las iglesias, la cultura más extendida y de mercado) de la educación «formal», «no-formal» e «informal».

Si la pedagogía quiere evitar empequeñecerse y empobrecerse convirtiéndose en uno de los alfabetos ideológicos de los sistemas socio-culturales dominantes, debe ponerse sin demora a la labor, ineludible, de elaborar una teoría de inspiración «ecosistémica», que mantenga un carácter «abierto», es decir, que se dedique a considerar los aspectos «subjetivos» y «objetivos», psicológicos y sociales, históricos y culturales de la propia experiencia educativa.

La naturaleza teórica y empírica de la pedagogía

En esta perspectiva científica, ecosistémica y crítica, la pedagogía propone un doble ámbito de reflexión: teórico y empírico.

Desde el punto de vista *teórico*, la pedagogía se presenta como reflexión filosófica acerca de la universalidad de los posibles modelos a través de los cuales ha sido o podría ser organizada la vida educativa. Este análisis teórico preliminar tiene fundamentalmente una función antidogmática, dirigida a denunciar la parcialidad de los modelos pedagógicos expresados por la historia de la educación: parcialidad debida a la tendencia recurrente de las «pedagogías» a sostener perspectivas educativas ya prejuzgadas por los valores-guía de los sistemas prevalecientes.

El objetivo de este reconocimiento de las «pedagogías» parece el buscar un modelo racional, capaz de vencer la parcialidad y lo restringido de visiones de una cierta filosofía de la educación en colusión con determinados grupos de poder, por lo tanto dependiente de escalas jerárquicas de valores: situándose como integración continua de los posibles modelos. Es decir, presentándose como hipótesis de solución del problema educativo que no acepte sino que ponga en discusión todo modelo dado, apriorista: «modelo» que presuma de validez absoluta y capacidad de resolver de una vez por todas las infinitas formas de la educación.

Desde el punto de vista *empírico*, la pedagogía se presenta como proyección metodológica, operada por educadores, grupos formativos, comunidades educativas, etc., de un modelo formativo que tiene conciencia *científica*, porque posee inspiración teórica y un alto potencial operativo, e *histórica*, porque es capaz de descubrir las necesidades y las experiencias, concretas y contingentes, expresadas por cada capa social. Un «modelo» capaz, tanto de responder a la exigencia transcendental, es decir, al ideal de naturaleza «científica» de la vida educativa, entendido como tensión hacia la calidad total de la existencia, como de contar con la contingencia educativa, es decir, el cuadro socio-cultural, de la realidad de naturaleza «histórica» dentro del cual ese modelo deberá calar y realizarse.

Esta elección implica, a la vez, fidelidad a la razón, entendida como principio antidogmático, y adherencia a la realidad, puesto que sólo la realidad puede indicar las estructuras útiles y las fuerzas necesarias para fundar un sistema educativo coherente.

Fidelidad a la razón y adhesión a la realidad presuponen una conciencia histórica, es decir, la conciencia de la unidad profunda que debe vincular pasado, presente y futuro. De aquí parte la imagen de una pedagogía que radica en la historia y en la experiencia, que evita las formulaciones abstractas para comprometerse, con su reflexión teórica y la utilización de las ciencias aplicadas, a diseñar un «sistema educativo» acorde con los problemas existenciales de una específica comunidad social, en la cual interactúan dimensiones culturales y exigencias vitales complejas. Necesidades sociales e instancias existenciales del contexto ambiental constituyen una prueba bastante digna de consideración para «controlar» la adhesión a la realidad y la validez histórica del modelo pedagógico preelegido, es decir, su capacidad teórico-práctica de realizar la integración de todos los aspectos en los que se manifiesta la infinita riqueza de la vida y de la experiencia: aun siendo conscientes de que tal integración no es absolutamente realizable, ya que también en la experiencia educativa hacen notar su peso perspectivas ideológico-políticas y valorativas diferentes, a menudo contradictorias y en abierto contraste entre sí, y que impiden una elección pedagógica neutral.

La adhesión a la realidad del «modelo» pedagógico requiere de cualquier modo, como ya se ha mencionado, una consciente reflexión teórica, abierta a las contribuciones científicas de las otras disciplinas implicadas en la educación: psicología, socio-antropología, biología, didáctica, etc. Sólo de esta forma la pedagogía podrá liberarse de su antiguo papel de subalterno respecto a doctrinas especulativas abstractas, es decir, que eluden la realidad o son evasivas respecto a la misma, y encaminarse hacia el accidentado terreno de los «problemas» que atraviesan y que afligen a la sociedad y a la humanidad. Una

pedagogía que quiera ser al mismo tiempo teórica y práctica no puede estar relegada a la filosofía, ni a las diversas ciencias humanas, sino que debe encontrar su propio espacio de reflexión y de acción que utilice tanto la aproximación filosófica, como la científica. Los datos eventualmente alcanzados por las ciencias humanas naturales, de hecho, no dirían nada particularmente significativo u operativamente útil si no se relacionaran continuamente con el «sentido» o los múltiples sentidos que, en la realidad de la cual ellos mismos han surgido, tienen o pueden tener; ni, por el contrario, las indicaciones de «sentido» afirmadas teóricamente pueden considerarse fundadas si no se apoyan o no surgen de los datos científicos recogidos, de la misma forma que no pueden pretender incidir en el plano operativo si no se comparan continuamente con esos mismos datos.

El proceso de integración entre el modelo *transcendental* y las estructuras *histórico-sociales* en las que se concreta (es decir, entre plano teórico-filosófico y plano del «sistema» educativo) se realiza sólo si hay una interdependencia entre estos dos planos, no siendo válida la división o la identificación. Esta correlación, por otra parte, no se practica como una conformación del plano teórico a la realidad, sino como si el fin de la experiencia educativa debiera ser solamente la consolidación de los «saberes», de los «comportamientos», de los «valores» socialmente más difundidos. La historización del modelo «transcendental», si éste quiere mantener las características de la posibilidad y de la racionalidad, se entiende como una operación de restablecimiento y de recuperación de aquellos planos existenciales que en las diversas etapas históricas y contextos sociales sufren restricciones y/o exclusiones.

Una pedagogía de la razón no puede hacer otra cosa más que dedicarse, actualmente, a la construcción de un hombre pluridimensional, creativo y activo con el fin de poblar esta época tecnológica con una humanidad capaz de participar responsable e inteligentemente en el uso y el control social de sus formidables dispositivos científicos, en dirección, por lo tanto, hacia la razón, no hacia la «alienación». Una humanidad franqueada por la pesadilla de la subsistencia biológica y por el oscurantismo ético e ideológico: libre de testimoniar su propia energía inventiva, su propia disponibilidad socio-afectiva, su propia sensibilidad estética.

Este modelo de pedagogía, la pedagogía de la razón, es profundamente alternativo al cuadro de valores consagrados en nuestro contexto social. Una alternativa que pone su propia fuerza rompedora en la utopía-reto de poder revolucionar las raíces, en dirección a una máxima expansión y riqueza pedagógica, las diversas perspectivas de la educación. Fuerza que representa al mismo tiempo la debilidad más devastadora, al estar este reto pedagógico destinado a medirse con un cuadro de «valores» dominantes que poco conceden a los retos y las ilusiones.

El racionalismo, la pedagogía del desacuerdo

En esta sociedad en la que vivimos oscurecida por la alienación, por la incomunicación, por la marginación y la homologación, la pedagogía se ve constreñida a llevar, sin complejos, los hábitos del desacuerdo: ya que es una mirada «crítica» sobre la sociedad, observando continuamente hacia delante, hacia el mañana, hacia la utopía de lo posible.

En el interior de esta concepción la pedagogía, con la conciencia de que el modelo social hacia el que dirige su mirada puede cambiarse, está comprometida en una obra de incesante conciliación, pacificación e integración de formas de la vida educativa que están separadas y a menudo en conflicto entre sí.

La pedagogía es llamada a resolver estas «polarizaciones» indebidas; por ejemplo, la valoración sólo de la dimensión intelectual en la escuela, y estas «oposiciones», por ejemplo, entre el modelo directivo y no directivo en la educación para la convivencia democrática. Para hacer esto puede utilizar dos caminos: el de la *resolución dialéctica*, es decir, de la conciliación o superación de las polaridades y de los opuestos, o el de la *revolución*, es decir, de la ruptura de las polaridades y de los opuestos. En esta perspectiva, la pedagogía está cargada de «signos» contestatarios. Es pedagogía del desacuerdo, del no. Ante todo no se para en los modelos socio-culturales que miran a empobrecer y a mutilar el desarrollo integral, multidimensional, de la persona de una determinada época histórica. Lo que implica, consecuentemente, otros cinco ataques: contra las discriminaciones, las inhibiciones, las soledades *socio-afectivas*; contra la manipulación, el conformismo y la homologación *intelectual*; contra el dogmatismo, el filisteísmo, el adoctrinamiento *ético*; contra el estereotipo, el mal gusto y la masificación *estética*; finalmente, contra la automatización, la alienación y la explotación del *mundo laboral*.

Todo esto lleva a concluir que la pedagogía de la razón, o bien, de la integración dialéctica, pero también de la revolución radical, no puede evitar estar perennemente en crisis. Porque está llamada a elegir incesantemente entre posiciones opuestas, a tender a la conciliación y a la solución de situaciones complejas, a menudo contrastantes, a caminar más allá del límite de la experiencia educativa de un contexto histórico-social específico con el fin de realizar lo más posible el ideal de la formación y de la cultura.

Las contradicciones entre las cuales la pedagogía debe mediar, o a partir de las cuales puede intentar revoluciones educativas, se pueden resumir en dos tendencias. Por una parte, la pedagogía se encuentra ante el continuo desequilibrio entre los resultados de la investigación científica y las aplicaciones sociales efectivas, entre las exigencias de las diversas esferas de la personalidad y las concretas experiencias socio-culturales. Por otra parte, ésta debe contar con dos instancias educativas opuestas: una que apunte a la realización de las necesi-

dades individuales, la otra que apunte a satisfacer las exigencias de la sociedad. En otras palabras, la experiencia educativa se realiza en el interior de un proceso existencial y socio-cultural en el cual se encuentran, o se enfrentan y divergen, dos exigencias potencialmente antitéticas: la exigencia que podemos definir como «egocéntrica», de afirmación y potenciación de la individualidad, y la exigencia que podemos definir como «heterocéntrica», de afirmación y potenciación de momentos y valores negativos de la propia individualidad. Esta hipótesis está confirmada por la historia de la pedagogía y de la educación, en la que instancias individualistas, en general presentadas como naturales, contrastan o se descomponen, dependiendo de las diversas direcciones, con/en instancias opuestas, dirigidas a establecer el fundamento educativo sobre valores sociales y culturales que tienden a la subordinación y al sacrificio de las primeras.

Frente a un hombre del siglo XX que se encuentra viviendo en un mundo cuyo sistema imponente de condicionamientos, psicológicos y sociales, tiende a nivelarlo y a determinarlo según un molde predispuesto, una implantación pedagógica alternativa no podrá hacer otra cosa más que buscar las condiciones para que sepa transcender a su propia limitación de individuo y de miembro de un restringido grupo social, en un esfuerzo de mediación de motivos individuales y colectivos, realizándose como posibilidad original y creadora. Un hombre comprometido en transformarse a sí mismo, transformando contemporáneamente la sociedad en la que vive: favoreciendo en ésta todo lo que puede promover voluntad y posibilidad de vida multilateral para todos los hombres, y no sólo para grupos o élites privilegiadas.

A la luz de esta perspectiva, se le devuelve a la pedagogía una doble función: por un lado, la de dar la máxima inspiración educativa a las esferas primarias de la vida personal, muchas de las cuales sufren profundas restricciones y exclusiones en las instituciones educativas tradicionales: la dimensión intelectual, social y estética, en la familia; la dimensión afectiva, ética y física, en la escuela; por otro lado, el hacer surgir, en particular, el plano «vital» y «creativo» de dichas esferas, la originalidad interior que el sistema actual tiende a enturbiar y a perjudicar a favor de un modelo de hombre unidimensional: fácilmente domesticable, manipulable, liso y subyugable frente a las leyes y a los ritmos de una sociedad sin alma, dedicada de forma fanática a la ecuación producción-consumo.

Un objetivo urgente del problema educativo es, por lo tanto, alimentar y potenciar el lance vital de la personalidad. Este último constituye el antídoto más eficaz frente a las fuerzas mortificadoras de la individualidad, la bioenergía más vigorizante para la recuperación de las facultades intelectuales, afectivas, estéticas, etc. que en la actualidad están dócilmente al servicio de estructuras y valores extraños a las finalidades éticas y sociales de la vida personal.

El racionalismo pedagógico: un manifiesto con diez tesis

El decálogo que presentamos a continuación ilumina las dos caras de la pedagogía: la cara opaca y tradicionalista de un modelo pedagógico sin una capa «científica» (es decir, naturalista, esencialista, ontológico) y la cara inundada de luz de un modelo pedagógico, racionalista y lleno de problemática, dotado de una fastuosa capa «científica» (es decir, racional, existencial, historicista).

Modelo naturalista (acientífico)	**Modelo racionalista** (científico)
1. La pedagogía es un *arte educativo*.	1. La pedagogía es una *ciencia de la educación*.
2. La pedagogía teoriza una educación entendida como *relación*, es decir, como interacción socio-afectiva y valorativa.	2. La pedagogía teoriza una educación entendida como *relación* y como *conocimiento*, como socialización afectiva y valorativa y como *aprendizaje* de lógicas cognitivas y de gusto estético.
3. La pedagogía profesa una educación en una sola dirección: *niñocéntrica* (sistema heliocéntrico, tolemaico: todo gira en torno a la infancia).	3. La pedagogía profesa una educación en dos direcciones: *niñocéntrica* y *culturocéntrica* (copernicana: existe el «sol» del niño que se educa y existen los «planetas» sociales, como la familia, la escuela, etc.).
4. La pedagogía da luz a la ecuación educación = vida: por lo tanto, reconoce sólo la vía de la *autoeducación*.	4. La pedagogía inunda de luz la ecuación luz = sistema formativo: rico en ocasiones *autoeducativas* (la vida) y *heteroeducativas* (la familia, la escuela, etc.).
5. La pedagogía legitima los «contenidos» de la educación que provienen de la *tradición*.	5. La pedagogía legitima los «contenidos» de la educación tanto del *pasado* como del *presente*, en la perspectiva de una persona-integral dirigida hacia el *futuro*.
6. La pedagogía postula un niño o una niña *ideales*: abstractos, idénticos, inexistentes.	6. La pedagogía postula un niño y una niña *históricos*: por lo tanto, niño y niña de carne y hueso, diferentes, existentes.
7. La pedagogía teoriza un modelo educativo *en continuidad* con el cuadro socio-cultural y de valores «dominante», expresado por las clases sociales poderosas.	7. La pedagogía teoriza un modelo educativo llamado a «integrar», en dirección hacia una *calidad* y un *valor*, el cuadro socio-cultural y de valores dominante. Si es necesario puede también ser *alternativa* a dicho «cuadro».
8. La pedagogía da crédito sólo a la teoría *innatista*, fundada en la «naturalidad» de las capacidades del que se educa. Con el resultado de asegurar una armónica e integral maduración sólo a la infancia que pertenece a las familias de clase acomodada.	8. La pedagogía da crédito de la misma forma a las teorías *innatistas* y las *ambientalistas*. Teniendo como resultado el asegurar una maduración «racional» a la infancia de *todas* las clases sociales, apuntando hacia una escuela capaz de dar más a quien tiene menos.
9. La pedagogía exalta el principio de *libertad* y condena el principio de *autoridad*.	9. La pedagogía pone en relación dialéctica la antinomia (el binomio) *libertad-autoridad*: son inseparables en el campo de la educación.
10. Esta pedagogía sostiene que un educador nace, *no* se hace. El educador no puede tener profesionalidad.	10. Esta pedagogía sostiene que uno llega a ser educador a través de un largo viaje formativo, también universitario. El educador tiene una profesionalidad.

Mapa Conceptual

Las cinco ramas del árbol de las ciencias de la educación

Socio-Antropología	**Finalidad:** el proyecto-persona. **Objetivo primario:** esfera ético-social y cognitiva.
Psicología	**Finalidad:** el proyecto-persona. **Objetivo primario:** esfera emotivo-afectiva.
Biología	**Finalidad:** el proyecto-persona. **Objetivo primario:** esfera de la corporeidad.
Pedagogía	**Finalidad:** el proyecto-persona como integralidad. El hombre de varias dimensiones.
Didáctica	**Finalidad:** poner en comunicación al «sujeto» en educación con los «objetos» de la educación.

Lecturas

Con los textos que se presentan a continuación intentamos profundizar en las argumentaciones pedagógicas formalizadas en esta unidad didáctica: las ciencias de la educación (Hubert); la pedagogía (Genovesi y Visalberghi), el racionalismo como pedagogía del desacuerdo (Bertin).

Cuando biología, sociología y psicología tienen como «objeto» la educación

R. Hubert, *Trattato di pedagogia,*
Armando, Roma 1965, vol.1

Las ciencias de la educación que tienen como objeto de su investigación teórica y operativa el proyecto-persona se pueden reconducir, como ya se ha dicho, al «cuadrilátero» de la socioantropología-psicología-biología-pedagogía, mientras que la didáctica tiene otro objeto de investigación: la comunicación. La relación entre la pedagogía y el triángulo socio-antropológico, psicológico, biológico ha sido enfocada nítidamente, en el texto que sigue, por René Hubert, quien cambia el orden de esta relación cuadrangular y pone en primer lugar a la biología, seguida por la sociología y la psicología.

Relaciones entre la pedagogía y la biología

La primera con la que entra en relación la pedagogía es la *biología*. El hombre, a través del cuerpo, está inmerso en el sistema del universo y éste, más precisamente, ocupa un determinado puesto en la escala de la vida. Es absurdo proponerse formar al hombre sin conocerlo como cuerpo, en su estructura morfológica, en su funcionamiento fisiológico, en su desarrollo genético, en su caracterización tipológica. Las leyes de la biología general y especial valen tanto para el hombre como para cualquier otro ser vivo y condicionan su evolución mental [...].

Por nuestra parte nos limitamos a observar que la pedagogía presupone:

a) un conocimiento de las leyes generales de la vida (*biología general*);

b) un conocimiento de las leyes particulares de la morfología, de la anatomía y de la fisiología humana (*biología humana*);
c) un conocimiento de las condiciones de desarrollo propias del hombre (*ontogenética humana*);
d) un conocimiento de las diversas formas que el hombre puede asumir (problema de los «temperamentos») o más exactamente de las formas que, bajo la influencia de factores biológicos, puede asumir la estructura mental del hombre (*biotipología*);
e) reservamos, para el final, un puesto para la *biología pedagógica*: es decir, para el estudio de las condiciones que permiten que la acción pedagógica se ejerza sobre el hombre y los efectos que ésta produce sobre su organismo (efectos físicos del estudio, de la frecuencia escolar, del trabajo, del esfuerzo, de la educación física).

Relaciones entre la pedagogía y la sociología

La historia –o mejor dicho la historia general, teórica y comparada, que es la *sociología*- es uno de los fundamentos esenciales de la pedagogía. Cualquier opinión que se tenga en torno a los fines de la educación, por un lado deberá tener siempre como elemento indispensable el conocimiento del pasado para iluminar el presente, y por otro lado, ningún educador podrá negar que la educación, entre otros fines, tiene también el de adaptar al hombre al ambiente social, que él, por lo tanto, debe conocer.

A parte de la sociología general, la sociología de la educación comprende de forma más particular:

a) la *historia de los hechos*, es decir, de las instituciones pedagógicas;
b) la *historia de las doctrinas*, consideradas sobre todo en relación a las condiciones sociales en que éstas se han formado y a las repercusiones producidas sobre la propia evolución pedagógica;
c) la verdadera *sociología educativa*, es decir, el estudio comparado de las condiciones de funcionamiento de los mismos sistemas escolares, del modo en que éstos se adaptan a las circunstancias generales del ambiente social y contribuyen a su mantenimiento o a su transformación;
d) se podría también pensar en una *sociología escolar*, es decir, en el estudio de los grupos sometidos colectivamente a la acción pedagógica y de las múltiples interacciones entre alumnos y alumnos, y entre maestros y alumnos. Esta «sociología en miniatura» nos ofrecería además una descripción directa de las relaciones interpsicológicas entre los diversos grupos escolares.

Relaciones entre la pedagogía y la psicología

Durante mucho tiempo la pedagogía se ha conformado con llamamientos genéricos a principios psicológicos en los que, actualmente, sin duda, no puede dejar de profundizar, como no puede permanecer apartada de las enseñanzas fundamentales de la sociología. Pero es necesario ir más allá. En el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX tomó consistencia una sección particular de la psicología de la infancia.

Según nuestra idea, la psicología, al poner las bases de la acción pedagógica, además de una parte general, debe comprender:

a) una sección dedicada particularmente al estudio de la infancia y de la adolescencia;
b) una sección dedicada al estudio de la caracterología;
c) una sección psicopedagógica, dirigida a estudiar las condiciones y las repercusiones de la acción pedagógica sobre la mente del alumno;
d) finalmente, se le debe reservar un puesto especial a la *interpsicología* que tiene la tarea de aclarar las relaciones que se establecen entre conocimiento y conciencia en el acto explícitamente educativo y en cualquier otra cuestión que afecte a la educación. (En lo que estamos diciendo se puede vislumbrar perfectamente la dificultad, ya advertida anteriormente, de realizar una distinción clara entre sociología escolar e interpsicología de la educación).

El desarrollo de las diversas disciplinas científicas vinculadas con la psicología (desarrollo debido en gran parte, como observa Dewey, a los progresos de la propia pedagogía y a la gran cantidad de problemas que ésta ha impuesto a la investigación científica) ha hecho evidentes dos cuestiones igualmente importantes: la desintegración de la antigua pedagogía y la progresiva influencia de la ciencia sobre la acción educativa. Simultáneamente, ha habido, por una parte, una reagrupación de los estudios científicos, y por otra, una nueva coordinación y una nueva unificación de las técnicas. Pero, a medida que se extiende la labor de las ciencias y que aumenta la de las técnicas experimentales en la educación, resulta cada vez más evidente que las técnicas no constituyen el todo ni lo esencial, que su uso está subordinado a una visión general de la formación del hombre. En otros términos: el resultado más válido de la influencia de las ciencias y de las técnicas científicas sobre la acción pedagógica es delimitar y hacer cada vez más autónomo el punto de vista filosófico.

La pedagogía se hace «científica»

A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*,
Mondadori, Milán 1978

> *En la pedagogía como «ciencia», es decir, como teoría y praxis de la educación, se detiene Aldo Visalberghi, que presenta las cualidades formales de un «saber» que quiere tener la connotación de ciencia: la cualidad* metodológica*, es decir, los dispositivos interpretativos e investigadores, y la cualidad* lógico-estructural*, es decir, los lenguajes y la coherencia conceptual.*

El proceso de transformación de la pedagogía tradicional, basada un poco en la filosofía, un poco en el sentido común, en algo que tenga fundamento o naturaleza «científica», es un proceso que se viene desarrollando desde hace muchas décadas, incluso siglos. Sin embargo sería erróneo, en nuestra opinión, hablar de «muerte de la pedagogía», como si más allá de cada una de las ciencias de la educación al final no quedara nada que prolongue el tipo de problemática general propia de la pedagogía. Por el contrario, el propio desarrollo de las ciencias de la educación hace esa problemática general más compleja y comprometida. Por esto el título de este libro es *Pedagogia e scienze dell'educazione*: éste quiere indicar un nexo, no una oposición. Pero se trata de un nexo para nada obvio y pacífico.

Por otro lado, se trata de un tipo de desarrollo muy parecido al de la relación, más general, entre *filosofía* y *ciencias*. La filosofía cubría en sus albores todo el campo de las ciencias, matemática incluida. Progresivamente, en el curso de los milenios, el territorio de la filosofía se fue reduciendo: matemática, astronomía, física, química, biología se convirtieron en ciencias autónomas y se fueron articulando en su interior. Y en tiempos relativamente recientes también psicología, sociología y lógica se han hecho autónomas frente a la filosofía. Diversas «antropologías» de carácter científico parecen quitarle a la filosofía el sujeto «hombre» como si fuera suyo, ¡mientras que la «cosmología» científica le quita incluso el universo! Sin embargo no se habla seriamente de la «muerte de la filosofía», aunque para todos esté claro que la situación ha cambiado, y que la filosofía de la ciencia o pseudociencia omnicomprensiva y exhaustiva se ha transformado en reflexión crítica acerca de la propia naturaleza de la ciencia, acerca de las relaciones entre las ciencias, y sobre todo acerca del significado que éstas tienen en nuestra existencia, y que *dan* a nuestra existencia. Algunos piensan que la filosofía es algo más autónomo, algo más independiente que las ciencias, pero aquí nos interesa sólo destacar que *de cualquier forma* la filosofía subsiste con su ámbito problemático característico, a pesar de que le hayan expropiado muchos territorios que en un tiempo eran de su dominio exclusivo. Algo similar ha ocurrido, o está ocurriendo, con la pedagogía. Pero para comprender y analizar este proceso es necesario en primer

lugar reconstruirlo históricamente, es decir, es necesario ver cuántas y qué ciencias han ido poco a poco ocupando el campo tradicional de la pedagogía.

Para dar un mínimo de claridad al discurso consideramos útil intentar hacer alguna aclaración preliminar acerca de los términos empleados. En particular el término «ciencia» necesita, en este contexto, alguna precisión: cuando decimos que las ciencias sustituyen a la filosofía o que las ciencias de la educación sustituyen a la pedagogía, usamos el término ciencia con un significado según el cual *no* podríamos decir que la propia filosofía, o la pedagogía, son ellas mismas ciencias, con el sentido de conocimiento de igual autenticidad. Este significado de la palabra ciencia, entendida como forma de conocimiento particularmente garantizada, pero no exclusiva, es por otro lado el más corriente. Pero aclararlo no es fácil. Aquí, por brevedad, indicaremos los dos elementos característicos en base a los cuales reconocemos normalmente el carácter científico a un conjunto de conocimientos. El primer elemento es *metodológico*: la ciencia se basa en experiencias contrastables que autorizan la realización de sensatas generalizaciones y por lo tanto previsiones. El segundo elemento es *lógico-estructural*: una ciencia está constituida por un conjunto ordenado y coherente de conceptos bien definidos, conectados con proposiciones (o hipótesis, o leyes, o relaciones) fundamentales de las cuales se pueden deducir otras siguiendo reglas también bien definidas.

La primera característica saca a la luz sobre todo la naturaleza *empírico-experimental* del conocimiento científico, la segunda pone de relieve la estructura del sistema *hipotético-deductivo*, que es especialmente evidente en las ciencias más maduras. Estas dos características no están en contraste entre sí; es más, nosotros hablamos de ciencia con la máxima convicción cuando nos referimos a un cuerpo de conocimientos que asume las dos de forma destacada (como es el caso de la física o de la biología). Pero hablamos también de ciencia cuando una sola de las dos características está claramente presente, mientras la otra está ausente o permanece a la sombra. Ciencias son la matemática y la lógica, las cuales generalmente no se considera que necesiten una verificación empírica (o para las cuales la verificación empírica, si la hay, es extremadamente indirecta). Pero a menudo se consideran también ciencias cuerpos de conocimientos que no poseen un claro entretejido formal de conceptos, es decir, una precisa estructura hipotético-deductiva. Estas ciencias son definidas sólo por el campo empírico de realidad del cual se ocupan, y por el hecho de que se ocupan de un modo no apriorista, sino con el mayor número posible de verificaciones empíricas. La *demografía*, por ejemplo, ciencia ilustre e importantísima, no tiene una verdadera estructura hipotético-deductiva que la distinga, sus leyes son más generalizaciones empíricas que nexos fundamentales de un sistema complejo del cual deducir previsiones que, contrastadas, pongan en crisis el propio sistema.

Las mismas *ciencias históricas*, cuidadísimas metodológicamente, presentan un status como mínimo incierto en relación a su naturaleza teórica. Nacen cien-

cias, como la *proxémica*, o ciencia de las relaciones de cercanía física toleradas entre sujetos psíquicos humanos o animales, cuyo status teórico es más bien fluctuante (y si se define, entraría dentro de la psicología social). No es sólo que esas ciencias no posean definiciones rigurosas y metodologías sofisticadas: no poseen un sistema hipotético-deductivo bien desarrollado. Su material conceptual se lo presta en parte el sentido común, en parte ciencias concomitantes, pero no constituye un todo formalmente coherente, incluso si sus métodos de aproximación empírica a los hechos y de elaboración sistemática de las informaciones puedan alcanzar niveles de notable complejidad. Todo lo que se ha comentado hasta aquí debería ser suficiente para aclarar nuestro acercamiento al problema: cuando hablamos de ciencias que sustituyen formas de conocimiento más a priori o de sentido común, hablamos de algo que no es susceptible de una definición unívoca. Sin embargo el carácter de «cientificismo» que reconocemos a ciertos cuerpos de conocimientos no es algo casual y caprichoso: éste se refiere al menos a uno, si no a los dos, de los elementos que hemos llamado respectivamente metodológico y lógico-estructural.

La problemática pedagógica en la perspectiva crítico-racionalista

G. M. Bertin, *Educazione e alienazione*,
La Nuova Italia, Florencia 1973

La pedagogía de la razón tiene su máximo exponente en Giovanni Maria Bertin. Su pensamiento y los éxitos metodológicos, en términos de «modelo» educativo, de su investigación representan una vía obligada para quien pretenda discutir, formalizar o proyectar en el campo educativo, tanto por el rigor y la vitalidad especulativa de su reflexión-construcción teórica, la denominada «problematicidad pedagógica», como por la fertilidad de su hipótesis científica, que abre concretas líneas de «cambio» en los terrenos de la educación: institucionales y no institucionales, escolares y extraescolares. Toda la arquitectura pedagógica de Bertin se apoya sobre el arquitrabe del principio de la razón. Una «razón» dotada de una epistemología, es decir, de una teoría del conocimiento, en la cual coexisten dialécticamente tres ideas-límite, tres horizontes últimos: el horizonte de la máxima apertura teórica, el horizonte de la inagotable vitalidad existencial y el horizonte de la constante adhesión histórico-social. Una razón por lo tanto que actúa como «brújula» en los muchos caminos de la investigación y de la proyección pedagógica.

Entre la copiosa producción científica de Bertin relativa a los fundamentos históricos del problematicismo pedagógico proponemos esta paradigmática pieza del capítulo La mia formazione pedagogica, *con el que el autor cierra el volumen* Educazione e alienazione.

El «problematicismo» pedagógico que defiendo tiene sus premisas en tres motivos principales:

1 Interpretación de la situación existencial no desde el punto de vista meramente subjetivo de la individualidad (punto de vista de mis principios, y justificado por el existencialismo que no puede dejar de obtener una visión angustiada del hombre en el mundo y presentir un destino catastrófico), sino desde el punto de vista objetivo de la *problematicidad* de las relaciones (que se establecen entre hombre y mundo) manifiesta en la complejidad de esas relaciones y en la multiplicidad de sus formas, carentes de un principio interno de organización que sea teleológicamente evidente, pero también en el carácter *neutro y ambivalente* de esa problematicidad, merecedor por lo tanto de soluciones negativas pero también de soluciones positivas.
2 Puesta en relieve de la idea de *racionalidad* como criterio general de resolución de la problematicidad, asumida en la cuestión concreta de las formas en que se desarrolla históricamente la relación del hombre con el mundo; y determinación de esa idea en la negación de lo unilateral, de lo parcial, de lo indeterminado, de lo confuso, según un proceso de incesante mediación y de integración (que tiende, en última instancia, a la recuperación total de datos y formas de la experiencia en la conciencia filosófica de la realidad).
3 Exigencia de una ética de *compromiso para la racionalidad*, capaz de hacer valer el principio de lo racional no sólo como criterio de organización teórica general de la experiencia, sino también como criterio de mediación concreta de los aspectos que contraponen en ésta vida individual y vida colectiva, en relación con las recíprocas instancias de potenciación y de desarrollo, y en relación con las exigencias propuestas por la presente fase de profunda transformación socio-cultural de la humanidad.

Estos motivos tienen su reflejo coherente (al menos así parece) tanto en el análisis teórico de la experiencia educativa considerada en su universalidad, como en la solución de las instancias concretas utilizadas por la actual situación educativa.

En el plano teórico justifican una filosofía de la educación caracterizada por la conciencia de la *transcendentalidad* de su principio regulador, y por lo tanto, de la naturaleza dinámica y dialéctica (y no dogmática y normativa) de los conceptos mediante los cuales la experiencia educativa define los momentos de su propio desarrollo. Justifican además, en lo que concierne a los últimos desarrollos de la investigación pedagógica, el recurrir a la experimentación y al trabajo interdisciplinar, aunque este último esté orientado críticamente de modo que evite parcialidades de planteamiento y dogmatismo en la interpretación de los resultados.

En el plano pragmático de la actual situación educativa requieren una actitud de concienciación, carente de tonos genéricos y retórica, dedicada a profundizar, con los métodos de la investigación histórica y de la sociológica, en el significado general de la crisis que afecta a orientaciones e instituciones, a jóvenes y adultos, en el cuadro específico del sector en que ésta se refleja, en relación con las necesidades y exigencias en parte comunes, en parte profundamente diversas, de modo que disposiciones y reformas escolares y educativas puedan entrar en los programas de planificación sin prejuicio para la necesaria variedad y originalidad de las soluciones a adoptar. Análogamente, la lucha contra la *alienación*, con la cual justamente en la actualidad se quiere caracterizar el compromiso educativo dedicado a las masas, cuidará por un lado la formación de una actitud en la que funcionalidad y eficacia estén asociadas para la cooperación y para la solidaridad civil; por otro lado, la capacidad de reaccionar a situaciones diferentes en direcciones caracterizadas por la racionalidad y no por la pasividad y la inercia, de modo que se entiendan a fondo los problemas, se propongan hipótesis resolutivas válidas, se verifiquen los resultados, redimensionándolos en función de nuevas perspectivas y de ulteriores exigencias, en formas diferentes, dependiendo del modo en el que la alienación misma se presente.

La alienación de las zonas caracterizadas por un alto nivel de vida puede manifestarse en la aceptación de la banalidad del bienestar o en la rebelión de la neurosis; la de las zonas en proceso de rápida transformación socio-cultural, en la crisis de los valores tradicionales y en la desorientación; la de las zonas deprimidas, en el abatimiento o en la criminalidad. Ésta por estos motivos no constituye para el educador un objeto unívocamente definible, sino un objetivo que propone un renovado trabajo de interpretación psico-sociológica, y requiere por lo tanto también renovados criterios operativos para la acción educativa. Objetivo general: la estimulación de la *creatividad individual y colectiva* (en dirección intelectual, estética, afectiva) como meta de una obra educativa dedicada no a particulares o a clases privilegiadas, sino a todos los ciudadanos, independientemente de la clase y de la condición de clase.

La producción del estudiante

1. INVESTIGACIONES PERSONALES

Primera investigación

La contribución de la socioantropología, de la psicología y de la biología a las ciencias de la educación

La mini-investigación requiere que el estudiante entreviste a tres «expertos» de las tres ciencias de la educación citadas, tres profesionales que operen en la comunidad territorial en que vive el estudiante: un trabajador social, un psicólogo y un médico. A cada uno de éstos se le preguntará cuál es la contribución de su ciencia de la educación a la formación de un proyecto-persona integral y multidimensional.

2. PRUEBAS DE EVALUACIÓN: ENSAYOS BREVES

Primer ensayo breve

Describe, en aproximadamente sesenta líneas, la identidad educativa de la ciencia socioantropológica, psicológica y biológica en la formación de la personalidad del hombre y de la mujer, además de la relación existente entre estas tres ciencias de la educación y la pedagogía.

Segundo ensayo breve

Entre las diez tesis del modelo pedagógico racionalista selecciona las cinco que consideres más importantes. Argumenta, en aproximadamente treinta líneas, el porqué de tu elección pedagógica.

UNIDAD DIDÁCTICA 4

La Didáctica

Las finalidades educativas

Esta unidad didáctica ofrece al estudiante la oportunidad de profundizar en sus conocimientos sobre la didáctica, que sólo recientemente ha sido legitimada como ciencia autónoma y enumerada entre las ciencias de la educación. En particular, el estudiante tiene la posibilidad de tomar conciencia: de lo negativo de la didáctica tradicional, carente de un estatuto teórico y por lo tanto poblada sólo de materiales preconfeccionados; de la unilateralidad de la didáctica activa, atenta frente al sujeto que aprende, pero desatenta frente a la cultura, es decir, frente a los «objetos» del aprendizaje; de lo positivo, desde el punto de vista formativo, de la didáctica problemática: porque está atenta tanto a las dimensiones de desarrollo, es decir, a la «biopsicología» del alumno, como a los sistemas simbólico-culturales, es decir, a los saberes «socioantropológicos», de nuestra época histórica.

Las competencias pedagógicas

Al final de esta unidad didáctica el estudiante será capaz de:

- dominar «conceptualmente» las palabras teóricas de la didáctica problemática: antiautoritaria, pluralista, crítica, antidogmática, democrática;
- dominar «empíricamente» las palabras operativas de la didáctica problemática, aprendiendo a usar los «instrumentos del oficio» de la enseñanza: programación, contenidos colegialidos, relación, clase, interclase, ambiente, integración, investigación y evaluación.

Si hago, comprendo

Al final de esta unidad didáctica el estudiante podrá desarrollar las siguientes actividades:

- realizar una visita de cerca de una hora a una escuela elemental con el fin de registrar algunos alfabetos didácticos;
- desarrollar un coloquio-entrevista con un maestro-tutor o maestro de apoyo como «testimonio» de la integración escolar.

Las palabras de la enseñanza 4.1

La didáctica en el Siglo XXI

Como hemos anticipado en la Unidad 3, la didáctica constituye, junto a la socioantropología, la psicología, la biología y la pedagogía, una de las ciencias de la educación que se ocupan de la formación integral de la persona. En particular, se ha comentado, que mientras las otras cuatro disciplinas dedican sus propios dispositivos de observación-interpretación-proyección a la persona, la didáctica indaga más bien sobre la *calidad* de la relación entre el «sujeto» en edad evolutiva y la «sociocultura», es decir, se ocupa de la educación desde el punto de vista de la *comunicación*.

Por lo tanto podemos afirmar que la didáctica pone en el «centro» de su indagación teórica y empírica la interacción-comunicación entre el «sujeto» en educación –tanto la infancia como la adolescencia, la edad adulta o la vejez- y los «objetos» de la educación, entendidos tanto como conocimientos, como modelos de comportamiento socioafectivo y moral. Su labor científica por lo tanto es el poner-en-comunicación las dimensiones de desarrollo de las diversas etapas evolutivas, es decir, los «estadios» cognitivos y socioafectivos de la infancia, adolescencia, juventud, etc., con los sistemas simbólico-culturales, es decir, las «estructuras» de la cultura difundida tanto dentro como fuera de la escuela, además de los «modelos» ético-sociales de la comunidad a la que pertenece: todo en el interior de los múltiples lugares de la educación, como son la familia, la escuela, las asociaciones, el mundo laboral, las iglesias, los agentes del tiempo libre y de la cultura difundida.

La profundización en la didáctica que realizaremos en esta unidad se propone analizar su «identidad» pasada y presente: subalterna, la primera; autónoma, la segunda. Una autonomía posible actualmente sólo si la didáctica puede caminar junto a la pedagogía *racionalista*: que tenga muchos puntos en común con una pedagogía «problemática» y «crítica», capaz de rechazar cualquier tentación dogmática y autoritaria de la educación. En otras palabras, la

didáctica puede tener una autonomía científica sólo si es problemática y crítica.

El siglo XXI será seguramente el siglo de la educación permanente, para toda la vida, tanto para los países ricos como para los pobres. En este contexto, la didáctica parece estar destinada a jugar un papel de motor y timón; ya que una educación multigeneracional, que interese tanto al niño como al adolescente, tanto al adulto como al anciano, requiere la adopción de métodos y de instrumentos rigurosos y sofisticados, de los cuales la titular más acreditada parece precisamente la didáctica, pertrechada con sus propios «objetos» de reflexión teórica y de proyección empírica.

Si es verdad que la pedagogía ha sido la disciplina-guía de la educación en nuestro siglo, también es verdad que los «futurólogos» pronostican que será la didáctica la que juegue un papel central en el sistema educativo del milenio que va a comenzar. Por lo tanto, el siglo XXI viene a anunciar la primacía de la didáctica, legitimada como ciencia líder de la «formación» respecto a la socioantropología, la psicología, la biología y la propia pedagogía.

Sin embargo, si se quiere asegurar a la didáctica una identidad científica adecuada, es decir, teórica y empírica al mismo tiempo, es necesario saber de dónde viene, qué formas ha asumido en su pasado. Analicemos por lo tanto la historia de la didáctica del siglo XX para caracterizar los «signos» de reconocimiento negativos y positivos. Son tres los modelos didácticos que examinaremos, hacia los cuales manifestaremos un no categórico, un sí con reservas (un «ni») y un sí convencido: no a la didáctica tradicional, ni a la didáctica activa, sí a la didáctica problemática.

Los «signos-no» de la didáctica tradicional

La didáctica tradicional celebra tendenciosamente la hegemonía del profesor y del libro de texto en los procesos de alfabetización escolar: reconocidos depositarios de una cultura consagrada e inoxidable, encerrada en «celdas» disciplinarias.

En la didáctica tradicional la lección magistral, que resume oralmente lo que se encuentra escrito en el libro de texto, tiene una presencia difusa, totalizadora. Una presencia muy negativa para los procesos educativos de la clase, porque lleva a la radical escisión entre el momento de la enseñanza y el del aprendizaje, entre el saber y el saber pensar, entre el decir y el hacer, entre el esfuerzo y el placer. Al operar esta contraposición, la didáctica tradicional celebra y enfatiza el primero de los dos términos, relegando el aprendizaje, el saber pensar, el hacer y el placer a ángulos subalternos y marginales de la vida escolar.

Parece evidente que este modelo didáctico, desinteresándose del mundo concreto y motivacional del discípulo, favorezca estados de pasividad y de

inercia mental, hasta tal punto que se mutile la imaginación y la inventiva. Y con éstas, las propias «virtudes» cognitivas, las propias potencialidades intelectuales del alumno. Una educación heterónoma, sufrida pasivamente por el alumno, y la consecuente didáctica adulta, conservadora y tradicional, ponen en evidencia la influencia del ambiente intelectual sobre la mente, borrando el hecho de que el ambiente implica una participación personal en las experiencias comunes. Exageran enormemente las posibilidades de los métodos conscientemente formulados y adoptados, y subestiman el papel de las actitudes vitales, inconscientes. Insisten en lo antiguo, en el pasado y excluyen todo aquello que es nuevo e imprevisible.

En consecuencia, la didáctica tradicional, funcional a una escuela que mira sólo a la transmisión-reproducción de los conocimientos, y, por lo tanto, abstracta, verbal y nocionista, es prisionera de la lección magistral. Por esta razón, con el incremento y la expansión de la industria y del mercado de la didáctica, la escuela de la «lección» se ha convertido en una hambrienta, y culpable, consumidora, además del libro de texto, de materiales y apoyos escolares repetitivos, formalistas, prescriptivos. Verdaderas «recetas» y «píldoras» cognitivas para coger, desempaquetar y calentar. Y, después, dar como desayuno diario a los alumnos en forma de «congelados» didácticos.

Divulgar y consumir en clase un repertorio mecánico de recetas didácticas abre el camino a dos peligrosas amenazas: la primera el hecho de que la didáctica «tradicional» se transforme en el recolector de la cosecha del creciente mercado (con importantes beneficios) de los utensilios y de los materiales de la enseñanza cotidiana; en otras palabras, que se limite a recoger y a utilizar pasivamente lo que le ofrece la industria de los «mediadores» culturales para la escuela: libros de texto, manuales, vídeos, instrumental de apoyo, etc.

La segunda amenaza es que la didáctica tradicional, como terreno de apetitoso interés mercantil, contribuye culpablemente a generar una profesionalidad docente de meros jornaleros operativos, subalterna y frustrada, caricaturizada en la ridícula tarea de calentar y dar para comer a los alumnos «congelados» cognitivos.

Los «signos-ni» de la didáctica activa

La didáctica activa derriba los planteamientos que hizo valer la didáctica tradicional, poniendo en el centro del proceso al alumno, considerado en su estructura biopsicológica; por lo tanto no tiene en cuenta las *exigencias abstractas* del «saber» y de la «cultura», sino las necesidades vinculadas a la esfera «motivacional» del que se educa; no la lógica de las diversas materias escolares, sino la espontaneidad propia de los intereses infantiles.

Es evidente que, aun reconociendo los méritos implícitos a este modelo didáctico, simplemente le da la vuelta a la perspectiva del proceso educativo. Ya no es la estructura estática y monolítica de los contenidos culturales (el saber), sino el ajedrez de las motivaciones infantiles (las necesidades inmediatas). Lo que lleva a radicalizar experiencias de fondo lúdico, irracional, hedonista: propias del momento «subjetivo» e «individual» de la vida personal.

A causa del puerocentrismo que le es implícito, la celebración hipertrófica de la «espontaneidad» le quita al alumno la instancia de superación del «egocentrismo», entendido como universo individual y subjetivo, que implica también esfuerzo y empeño, inhibición y disciplina mental, resistencia y tolerancia a las frustraciones. Una perspectiva racional de promoción y maduración de la personalidad no puede pasar por alto la red de necesidades histórico-culturales y económico-sociales dentro de la cual se realiza, en concreto, el crecimiento del individuo. Por lo que esfuerzo, rigor intelectual, actitud para hacer previsiones y actuar se establecen como formas indispensables para la conquista de su autonomía y de su cultura.

El material didáctico, en un clima educativo con connotaciones «activistas», se convierte en la única conexión entre el mundo del «alumno» y el plano de los «valores culturales» oficiales y dominantes, con la progresiva marginación del papel de mediación del educador. La escuela activa, por sus residuos «subjetivistas» y «naturalistas», según los cuales el sujeto se autoeduca siguiendo sus necesidades naturales, sobrevalora desmesuradamente las posibilidades milagrosas de los instrumentos didácticos tanto formales como informales, confeccionados o no.

En consecuencia, el repertorio de los materiales es muy amplio. Diversificados, en el plano estructural, dependiendo de si se dirigen a la esfera «intelectiva», rígidamente controlada por el adulto, o al plano «estético-afectivo» de la personalidad, reservado a la espontaneidad del joven. Los materiales, por lo tanto, se presentan confeccionados y perfectamente acabados cuando afectan a los grados del aprendizaje y la determinación del «saber» y de la «cultura» del alumno; mientras que aparecen de forma totalmente informal, ocasional y con altas potencialidades de transfiguración inventiva cuando deben movilizar esferas, como la afectiva y estética, consideradas no-cognitivas en la actual sociedad consumista-industrial. Tenemos, en el primer caso, los diversos planos, proyectos, unidades de trabajo de inspiración norteamericana; en el segundo caso, los materiales creativos e inventivos con base fantástica e imaginativa de inspiración latina-mediterránea.

Los «signos-sí» de una didáctica problemática

Ésta es la evaluación conclusiva de los modelos hasta ahora presentados: tenemos por una parte la didáctica «tradicional», que pone de relieve el momento heterocéntrico del proceso educativo y los estándares de una cultura predeterminada y dirigida sólo por el educador y por el libro de texto; por otra la didáctica «activa», empapada de concepciones subjetivistas y vitalistas que a menudo es prisionera, por el exagerado espacio que se le concede a la «espontaneidad», de los condicionamientos en masa de la cultura dominante.

Parece necesario sustituir estas dos perspectivas por un nuevo modelo didáctico, teórico y empírico, de naturaleza problemática y crítica: el único capaz de rectificar la unilateralidad de las coordinadas «pasivas» y «activas». Donde el centro de la educación no sea tanto el saber codificado o el ajedrez de las necesidades del sujeto al que se educa, sino más bien la propia problemática de la vida educativa, es decir, la instancia de «conciliación» y de «integración» del momento heterocéntrico y del momento egocéntrico. Ambas esferas imprescindibles del proceso de desarrollo de la personalidad: el rechazo a la decadencia de la vivencia escolar de pura transmisión dogmática y nocionística del saber, así como a la asimilación cultural de aficionados, superficial y fragmentaria.

En otras palabras, el centro de la educación intelectual no debe estar constituido exclusivamente por el mundo del saber o de los intereses de la etapa infantil, sino también por la finalidad general de la educación: que consiste en la incesante profundización y en la constante integración de la experiencia, más allá de cualquier limitación y de cualquier parcialidad, en dirección racional.

Una hipótesis didáctica de tipo problemático tiene el mérito de observar lo inadecuado de perspectivas metodológicas condicionadas por puntos de vista parciales, de naturaleza psicológica, social, cultural o económica, cuando éstas pretenden abarcar y terminar con la compleja problemática educativa. En una perspectiva metodológica problemática y crítica todo plan de trabajo, tanto si afecta a los objetivos como si concierne a los instrumentos y a los materiales a utilizar, debe considerarse un proyecto carente de rigidez, abierto y flexible, capaz de realizar las finalidades de la formación escolar. Lo que implica una escuela, a partir de la obligatoria, capaz de divulgar una cultura «democrática», «orientativa», y no selectiva, y de madurar los múltiples planos de la vida personal, por lo tanto, no sólo la esfera intelectual, sino también la afectiva, la ético-social, la estética y la física.

El proceso de democratización de la escuela es posible sólo si ésta sabe implicar en su órbita educativa a otros agentes del sistema formativo: familia, asociaciones, mundo laboral. Para que la didáctica se convierta en un instrumento real de trabajo en la escuela y participe en ese proceso de democratización

es necesario que ésta ejerza el pluralismo, el antiautoritarismo y el antidogmatismo. Por lo tanto, la escuela nunca más deberá ser una sede de relación pasiva de conocimientos «enyesados» en los tradicionales canales de transmisión de la cultura, como el libro y la palabra del educador, y tampoco un espacio espontáneo y natural de mediación entre el alumno y el contexto socio-cultural, como ocurre en los climas «activistas», sino una comunidad social insustituible de potenciación y de organización de la cultura, ocasión y estímulo para adquirir y reinventar palabras, pensamientos, fantasías a menudo privadas y negadas en las vivencias extraescolares.

Resumiendo, la didáctica problemática se ocupa de las razones del sujeto que aprende, es decir, de la «naturaleza» del alumno, y le añade las razones de los objetos de aprendizaje, es decir, la «cultura» de la humanidad. En el interior de esta interacción alumno-cultura, la didáctica es llamada a realizar selecciones educativas caracterizadas por la racionalidad, es decir, la investigación continua y la apertura a la experiencia y por la crítica, o sea, el continuo poner en discusión los sistemas teórico-prácticos ya adquiridos. Selecciones ineludibles para experimentar con teorías didácticas, es decir, modelos, proyectos, programas, a controlar a través de los «hechos» didácticos, mediante la enseñanza cotidiana.

Si el «hecho» didáctico contradice la teoría didáctica, entonces ésta se deberá abandonar. Si, por el contrario, está de acuerdo con los hechos didácticos, entonces se podrá adoptar. Por otra parte deberá asumirse provisionalmente, ya que deberá tener siempre un carácter hipotético, de conjetura. Por lo tanto, la didáctica caracterizada por la racionalidad y la crítica sólo puede presentarse como problemática (horizonte «racional») y plurilateral (horizonte «crítico»).

Tiene calidad de *problemática* la didáctica que toma distancia frente a las prácticas escolares de la enseñanza que quedan enjauladas en métodos: una didáctica, por lo tanto, que evita banalizarse en procedimientos y estrategias de sistemas operativos hiperformalizados, en su mayoría, predeterminados, prefabricados. De hecho, el método, como recorrido preconfeccionado de aprendizaje, convierte al docente en ejecutor pasivo de los procesos de socialización-aprendizaje del alumno. Sólo una didáctica problemática es capaz de recibir-dialectizar-valorizar las aportaciones más significativas de la tradición pedagógica y de la experimentación metodológica avanzada.

En lo que se refiere a la tradición pedagógica, la didáctica problemática es llamada tanto a actualizar críticamente los más ilustres exponentes de la educación escolar (Comenio, Froebel, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Freinet, Decroly, Piaget, Bruner, etc.), como a seguir los recorridos más cualificados de la innovación escolar: el modelo experimental, el modelo de nueva tendencia, y de los laboratorios.

Tiene calidad *pluralista* la didáctica que toma sus distancias frente a modelos operativos (es decir, estrategias, procedimientos, prácticas) que son prestados por teorías unívocas del aprendizaje: comportamentalistas, de la Gestalt, cognitivas, estructuralistas, etc. En esos modelos la didáctica se encuentra prisionera dentro de jaulas teóricas que pretenden dar respuestas exhaustivas y absolutas a los múltiples porqués que se diseminan por las etapas evolutivas del niño: biológicos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos.

Sólo una didáctica plurilateral es capaz de tener en cuenta la vitalidad y las potencialidades educativas presentes en toda teoría del aprendizaje: es una didáctica que recurre sistemáticamente a una metodología de lo plural en la enseñanza cotidiana.

Las diez palabras de la didáctica

Una didáctica problemática y crítica, en constante relación sinérgica con un modelo pedagógico racionalista, debe necesariamente operar tanto en el plano teórico como en el práctico. No puede ser mera praxis, experiencia práctico-operativa extemporánea y ecléctica. Una didáctica des-teorizada se vería destinada a perder las características del cientificismo y sería prisionera de viejas perspectivas que tradicionalmente le niegan un espacio teórico-científico propio.

Consideremos por un momento estos antiguos «carceleros» de la didáctica. Por una parte, permanece un planteamiento «bionaturalista» de la enseñanza, que niega a la didáctica una formalización científica porque la considera sólo un «arte». Es un «talento», un «virtuosismo» -el arte de enseñar- que el educador encuentra en él de forma innata, del que dispone genéticamente desde el nacimiento.

Por otra parte, predomina un planteamiento tradicional «idealista» de la práctica educativa. Éste es igualmente hostil a concederle a la didáctica una formalización científica porque considera que carece, desde el nacimiento, de instrumentos teóricos con los que proceder a su autofundación científica. Éstos son dispositivos formales, que no pertenecen a la didáctica, según el «idealismo», sino a la filosofía de la educación, titular de las elecciones teóricas correspondientes a las metas culturales y éticas de la formación del alumno en la escuela.

La doble tesis bionaturalista e idealista, que despoja a la didáctica de su vitalidad «teórica», ha sido duramente refutada por la actual investigación didáctica, problemática y crítica, según la cual se le reconocen a esta disciplina tanto una «cabeza teórica» como un «cuerpo empírico», es decir, una epistemología y una praxis respectivamente. Condición ésta ineludible para que la didáctica sea legitimada como recurso para los procesos formativos, a partir de

los escolares; como rama autónoma de las ciencias de la educación, junto a la socio-antropología, la psicología, la biología y la pedagogía.

Sin embargo, ¿existen «objetos» específicos de investigación teórica y empírica que sean propios de la didáctica, y la legitimen inequívocamente como ciencia autónoma? En el ámbito de la institución «escuela», la didáctica asume dos territorios que le pertenecen: la organización escolar y el currículum escolar.

En lo que se refiere a la *organización escolar*, la didáctica deberá elaborar los procedimientos-estrategias idóneos para promover un elevado clima social mediante una escuela *abierta*: hacia «afuera», activando una relación de reciprocidad formativa con los recursos culturales que tiene el territorio: artísticos, civiles, sociales, paisajistas; y hacia su «interior», dando vía libre a la *open classroom*: alternando las actividades de clase con las de interclase, como el laboratorio, los talleres, los centros de participación, etc.

En lo que se refiere al *currículum escolar*, la didáctica es llamada a elaborar los procedimientos-estrategias idóneos para promover dentro de sus propios usuarios los procesos de alfabetización tanto *primaria*, es decir, los conocimientos de base, que son los procedimientos lingüísticos, matemáticos, científicos, etc.; como *secundaria*, es decir, los metaconocimientos: la capacidad de comprensión, aplicación, análisis, síntesis, intuición, invención.

Para hacer que la didáctica pueda promover elevados signos cualitativos tanto en la organización escolar, como en el currículum escolar, es necesario dotarla de un «alfabeto formativo» específico, que nosotros resumimos en un «decálogo» empírico: las diez palabras de la didáctica. Son diez estrategias didácticas irrenunciables que son un paso obligado para una escuela que pretende asegurar al alumno dos de sus derechos inalienables y sagrados: el derecho a la «diversidad» cultural, es decir, al reconocimiento de sus lenguajes, de su modo de pensar, de sus motivaciones, de sus utopías; y el derecho a la «igualdad» de oportunidades formativas, cuyo fin es reducir la separación cultural y las desventajas cognitivas de la infancia más pobre: porque está desheredada, marginada, discapacitada.

Las palabras del diccionario didáctico de una escuela problemática y crítica, antiautoritaria y antidogmática, son: programación, continuidad, clase, interclase, individualización, disciplinaridad, interdisciplinaridad, unidad didáctica, proyecto didáctico y evaluación.

Palabra número 1: la programación. Esta «estrategia» didáctica propone el modelo escolar de una *escuela con proyecto* y es enemiga implacable de una *escuela casual*.

La programación se articula en educativa y didáctica. La programación *educativa* tiene la tarea de proyectar la organización de la escuela: los tiempos, los espacios, los materiales, la integración de los discapacitados, etc. La programación *didáctica* mira por determinar los objetivos cognitivos y relacionales que se deben alcanzar en la vida escolar.

Palabra número 2: la continuidad. Esta «estrategia» didáctica se articula de forma longitudinal y transversal. La continuidad *longitudinal*, es decir, vertical, tiene la tarea de facilitar el paso del niño y de la niña de un grado a otro del sistema escolar: de la escuela infantil a la escuela primaria, de la escuela primaria a la secundaria.

La continuidad *transversal*, es decir, horizontal, tiene la tarea de crear un sistema formativo integrado por la escuela y los agentes educativos extraescolares: la familia, los entes locales, las asociaciones, el mundo laboral.

Palabra número 3: la clase. Esta «estrategia» didáctica tiene la tarea de promover múltiples ocasiones de aprendizaje *individualizado*: adaptado a las necesidades del alumno y a la infancia con discapacidad. En la clase se crean rincones didácticos y se promueven «ámbitos» disciplinarios, es decir, «saberes» longitudinales, para unidades didácticas.

Palabra número 4: la interclase. Esta «estrategia» didáctica se identifica con los espacios extra-clase: los centros de participación, los laboratorios, los talleres. En la interclase se promueven «inter-ambientes» disciplinarios, es decir, «saberes» transversales, para proyectos didácticos.

Palabra número 5: la individualización. Esta «estrategia» didáctica pone en el centro de su propio recorrido operativo el *estilo cognitivo* del alumno, es decir, los procedimientos de la enseñanza (individualizados) realizados a medida de los procesos de aprendizaje de cada alumno: de sus lenguajes, de sus modos de pensar, de sus tiempos de asimilación.

Palabra número 6: la disciplinaridad. Esta «estrategia» didáctica tiene como objetivo el acercamiento gradual y perfeccionado a la *morfología cognitiva* de cada materia escolar: a sus contenidos, sus lenguajes, sus puntos de vista interpretativos, sus metodologías de investigación, etc.

Palabra número 7: la interdisciplinaridad. Esta «estrategia» didáctica se propone promover en la escuela *conocimientos transversales*, saberes múltiples e interdisciplinares. Propone un nuevo acercamiento a la cultura, en el cual las disciplinas no estén separadas, sino que estén conectadas las unas a las otras a través de cuadros culturales poblados de contenidos, lenguajes, puntos de vista interpretativos, métodos de investigación procedentes de varias materias escolares.

Palabra número 8: la unidad didáctica. Esta «estrategia» didáctica tiene la función de proporcionar al alumno las modalidades operativas para adquirir

la *morfología cognitiva* de la disciplina (su complejidad cultural) fuera de cualquier práctica verbal, nocionista y enciclopédica.

Palabra número 9: el proyecto didáctico. Esta «estrategia» didáctica tiene la función de proporcionar al alumno las modalidades operativas para aventurarse en el mundo de los *conocimientos transversales*. Lo que es posible practicando el método de la *investigación*, a partir de la investigación del ambiente natural y sociocultural.

Palabra número 10: la evaluación. Esta última «estrategia» del decálogo de la didáctica se impone como legítima y central en la escuela porque garantiza el control de la calidad de sus procesos formativos y de los niveles de maduración social y cultural alcanzados por los alumnos.

La evaluación en la escuela debe encaminarse hacia tres momentos educativos: la evaluación *inicial*, que tiene una función diagnóstica; la evaluación *formativa*, que se realiza a lo largo del proceso; la evaluación *sumativa*, es decir, final.

Integración, es decir, el respeto y la valorización de la diversidad

Tratamos al final de esta unidad didáctica el inaplazable problema de la inclusión/integración escolar del alumno con discapacidad. Nuestra elección de concluir en nombre dichos alumnos se debe a dos razones: ante todo, el problema de la integración escolar es *transversal* en las ciencias de la educación, ya que ciertamente llama al estrado a la didáctica, pero también a la biología, a la sociología y a la pedagogía. En otras palabras, la enseñanza que incluye a los alumnos con discapacidad debe tener un fundamento interdisciplinar.

En segundo lugar, la escuela puede alcanzar su máxima finalidad, que es el ser una escuela *democrática*, sólo asegurando al discapacitado tanto el derecho de *entrada* (a la escuela), como el derecho de *salida* (y de éxito escolar): por lo tanto, dándole más al que menos tiene.

Infancia rica e infancia pobre: ¿un encuentro posible?

¿Qué significa ser niños en estos tiempos? ¿Significa ser «sujetos» políticos u «objetos» políticos? Los modelos políticos y la tradición cultural europea, ¿nos dejan en herencia una política para la infancia o, más bien, un «uso» de la infancia con fines políticos, una especie de valor de uso del niño? ¿Es funcional el uso de la infancia en una política con hegemonías; con colonizaciones y explotación de los continentes pobres por los ricos, con la fractura del bienestar entre regiones industriales y no?

La sospecha es que las políticas y los modelos culturales destinados a la infancia han contribuido bastante a acentuar el desnivel entre países ricos y

pobres, entre latitudes y latitudes, entre clase y clase. ¿No es verdad que los niños de las regiones industrializadas, de las zonas septentrionales, de las clases pudientes han construido sus propias fortunas, también en términos de servicios sociales y bienes de consumo, a costa de los niños del Tercer mundo, de las latitudes meridionales, de las clases desheredadas?

Argumentaremos posteriormente esta tesis con una consideración de tipo analítico y cultural. El actual modelo de desarrollo político-cultural está marcando una vez más a la infancia como mundo que debe ser asistido. La hegemonía la tiene, desde siempre, la política de la asistencia que tendenciosamente aisla a los niños de lo «social» y del «adulto». Es decir, falta un proyecto-hombre, un proyecto-infancia finalizado y orgánico, capaz de sugerir un nuevo «modelo» y una nueva «calidad» de vida. La ausencia de un proyecto de «humanidad», y consecuentemente de progreso/desarrollo económico-social, hace que la infancia esté fuera de las políticas de inversión: no se la considera el primer «banco de capitalización» social y cultural, esencial para cualquier país.

Reservar a la infancia un tratamiento «asistencialista» significa practicar con ella una política de intervención fragmentaria, extemporal, «tapón», siempre a remolque de las necesidades/demandas creadas por los mecanismos productivos y del mercado de consumo. Lo que lleva a ampliar la fosa histórica existente entre regiones que gozan de una creciente maximización del consumo y otras que sufren un creciente recrudecimiento del hambre. Consecuentemente, la política asistencial hace un todo con el modelo social «improductivo», caracterizado por derroche/disipación de los recursos potenciales más genuinos de una colectividad. Una política que se pueden permitir las partes más ricas. ¿Pero a costa de quiénes?

Para una infancia sujeto de derechos de ciudadanía

Si ésta es la herencia cultural que nos deja la política «instrumental» frente a la infancia, de un niño «valor de uso», ¿cómo proyectar y perseguir, entonces, una política *para* la infancia para y en nombre del niño de esta etapa histórica? A este interrogante respondemos que una vía «alternativa» se puede encontrar invirtiendo las imágenes mostradas anteriormente «en negativo». Una vía de donde emerja una nueva filosofía de la infancia como sujeto social y como sujeto con derecho a una educación «integral». Observemos más de cerca esta hipótesis que apuesta por la inversión de la política para la infancia.

Nos parecen dos los «blancos» hacia los cuales apuntar. *Primero*, desde una visión de la infancia objeto de «asistencia» hacia la afirmación de la infancia sujeto de derecho como ha remarcado la *Convención internacional sobre los derechos de la infancia* de noviembre de 1989, hacia el respeto, la cultura, la libertad desde el nacimiento.

Un recorrido educativo que requiere ser *territorial*, es decir, de barrio/pueblo/ciudad: siendo el territorio urbano un tejido «unitario» de recomposición de las múltiples oportunidades formativas de tipo «institucional», es decir, las ofrecidas por servicios de consulta, atención y orientación, escuelas infantiles, poliambulatorios, y «no institucional», es decir, espacios de juego, ludotecas, etc. En esta versión, la elección territorial se convierte en política de inversión en el sector de los servicios sociales.

Segundo, de la «desaparición» a la reaparición de la infancia. Los niños parecen transcender, actualmente, como sujetos de derecho de ciudadanía, porque la única identidad que se les concede es la de sujetos a-históricos: pura abstracción-símbolo-metáfora funcional para la realización de las múltiples exigencias del mundo adulto, que van desde la inversión afectiva al beneficio económico, a la legitimación de comportamientos y valores preconstituidos. Una infancia obligada a negarse como presencia real, activa, auténtica en la sociedad: ocasión irrepetible de encuentro- diálogo-compromiso.

La nueva aparición de la infancia es posible a partir de una familia y de una escuela infantil capaces de garantizar a los niños dos derechos sagrados e inviolables: el derecho a la *diversidad* y el derecho a la *igualdad de oportunidades*.

Con el primer derecho, se pide que la familia y la escuela de la infancia no aniquilen la identidad cultural que el niño de culturas y etnias «diferentes» se ha construido entre las paredes domésticas, en su contexto socio-antropológico de vida, es decir, se pide que se respete la historia, la memoria, los lenguajes, los valores.

Con el segundo derecho, se pide, en particular, a la escuela infantil, que reequilibre las desventajas culturales y cognitivas de los alumnos: dando más al que menos tiene, ayudando el máximo a los «débiles» para reducir, y si es posible anular, los retrasos lingüísticos, lógicos, expresivos, acumulados en contacto con ambientes con pocos estímulos culturales.

Diversidad e igualdad de oportunidades deberían ocupar el primer puesto en la escala de los «derechos» de la infancia: con la conciencia de que simbolizan objetivos educativos entre ellos no coincidentes, sino tendenciosamente divergentes. Si cultivo a fondo la diversidad, si enfatizo el bagaje socio-antropológico que está en la «mochila» cultural y étnica de cada niño, corro el riesgo de pasar por alto el objetivo de la igualdad, de las oportunidades formativas «iguales», y viceversa. De aquí la necesidad de proyectar recorridos formativos capaces de armonizar, mediante estrategias de «equilibrio» educativo, el plano de la diversidad con el plano de la igualdad de oportunidades, evitando provocar procesos formativos centrífugos en los itinerarios educativos de la infancia.

El alumno con discapacidad en la escuela

Estas líneas pretenden dedicarse a los futuros tutores de «clase» y a los maestros de «apoyo» que vivirán cotidianamente el comprometido, pero también fascinante, encuentro profesional con alumnos con discapacidades físicas, psíquicas y/o ambientales, para llamar su atención acerca de los peligros crecientes que tienen los programas escolares que, tras la «falsa» bandera de las antropologías étnicas nacionales, terminan favoreciendo el surgimiento de mentalidades monoculturales. En otras palabras, con la apertura de las puertas a comportamientos etnocéntricos, corrompidos por la indiferencia y/o intolerancia frente a las demás culturas: frente al sujeto con discapacidad, pero también frente a las «diversidades» culturales *tout-court*, como las minorías lingüísticas nacionales, las antropologías europeas y extracomunitarias.

¿Qué «efecto-noche» provocan currículos escolares monoculturales frente al alumno con necesidades educativas especiales? Un efecto desastroso, porque al sujeto poseedor de una discapacidad se le roba el sagrado derecho a un recorrido instructivo «integral» y «acabado» en el universo de sus semejantes, en la escuela de todos. Si se le «menguara» el derecho a frecuentar la escuela de todos, al alumno con discapacidad sólo le quedaría el camino sin retorno del «aparcamiento» en las bien conocidas escuelas especiales.

Por esto, nuestra reflexión pretende proporcionar una contribución de «ideas» pedagógicas y de «prácticas» didácticas para ayudar a los profesores a evitar cualquier tentación monocultural. De la misma forma, reclamamos con fuerza la atención de los agentes extraescolares intencionadamente educativos –ante todo la familia, y después los entes locales, las asociaciones- para que promuevan una consciente mentalidad cultural. Haciendo de sus lugares afectivos y ético-sociales el «escenario para la actuación» de una infancia marcada por «déficit» cultural (las nuevas pobrezas sociales), por «diversidad» cultural (las etnias de los inmigrados comunitarias y extracomunitarias) y por «retraso» cultural (las personas con discapacidad).

Cuando la escuela margina la discapacidad

Habitualmente la escuela «tradicional» discrimina y margina al alumno con discapacidad, incluso cuando da «vía libre» a su inserción: valiéndose de profesores de apoyo.

¿Cuáles son, tendencialmente, los tres modos/no de la enseñanza, las imágenes negativas generadas por el sistema escolar?

Primera imagen negativa: el aislamiento cultural. Históricamente la escuela ha crecido como agente cultural aislado y segregado: y por esto está ence-

rrada en sí misma, está separada del territorio socio-cultural. La imagen que se recoge frecuentándola es la de un bunker fortificado que cotidianamente celebra sus propios ritos culturales «autárquicos» en su propio fortín institucional: el aula-clase, presidida por la lección, por el pupitre, por el banco, el manual, la pizarra como fieles «centinelas» didácticos.

El aislamiento cultural es culpable de inevitables bloqueos cognitivos del alumno con discapacidad, al que la escuela ofrece «saberes» para él extraños, ilegibles, porque nunca aluden a su vida cotidiana, a su mundo de cosas y de valores. Como cuando se propone a dicho alumno la poesía que se debe aprender de memoria, el tema de ficción a tratar, el problemita típico, retórico y socialmente improbable, la biografía del héroe, el descubrimiento geográfico, la obra del artista, etc.

Segunda imagen negativa: el individualismo didáctico. El modelo profesional más difundido de profesor está caracterizado por un estilo individualista-privatista. Es un educador de profesionalidad solitaria, prisionero de su propio apartheid, relegado y atrapado dentro del aula en la convicción, de ascendencia idealista, de que la educación se acaba en la relación maestro-alumno. El énfasis en el docente y la privatización de la instrucción-socialización dentro del aula hacen que surjan algunas hegemonías: la primacía del programa sobre la programación, de la lección sobre la investigación, del manual sobre la biblioteca.

El individualismo didáctico, precisamente porque «privatiza» la enseñanza/aprendizaje dentro del aula y en la relación «dual» niño/profesor, es culpable del uso distorsionado del profesor de apoyo, relegado al papel de «dama de compañía», de «guarda/vigilante» del alumno con discapacidad. Además, frente a la dictadura didáctica del triángulo programa-manual-lección, el docente de apoyo corre el riesgo de actuar como empalagoso repetidor de los conceptos nocionistas que se dan a conocer en el aula, o como duplicador pasivo de las copias cognitivas recitadas por los demás compañeros de clase.

Tercera imagen negativa: el énfasis del método. Habitualmente los procedimientos-estrategias-prácticas de la enseñanza se recluyen en «métodos». Es decir, la didáctica se ve restringida a sistemas operativos hiperformalizados: en su mayoría predeterminados, preconfeccionados. El método toma el semblante de vehículo didáctico completamente acabado, de un vehículo que robotiza y desnaturaliza al profesor convirtiéndolo en un falso piloto, al que se le impone que observe un «programa de viaje» formulado y decidido por otros. El método hiperformalizado hace que el docente pase de ser «arquitecto» a mero ejecutor de los procesos de socialización-aprendizaje de los alumnos.

¿Pero qué «efecto-noche» provocan habitualmente estas tres imágenes negativas generadas por la praxis escolar?

El énfasis del método es culpable de expulsar al alumno con discapacidad de los procesos de alfabetización de la escuela. El método tendenciosamente favorece la primacía de la lección magistral y del libro de texto. El resultado es pedagógicamente negativo ya que el único espacio didáctico del que goza el alumno con discapacidad es el libre acceso permanente a un saber repetitivo y memorístico. Un saber en el que se repiten las cosas, como loros, de memoria, un saber hecho de nomenclaturas-eventos-axiomas en los cuales el discapacitado se pierde como si caminara en un bosque desconocido, para él extraño, carente de los signos-trazas-señales de vida que posee su mundo de cosas y de valores.

Cuando la escuela integra la discapacidad

A partir de estos aspectos negativos de la escuela, del currículo «monocultural» y de las patologías organizativas del aislamiento cognitivo, del individualismo didáctico y del énfasis del método, proclamamos una vibrante apelación pedagógica para que, refutándolos, sepa tomar finalmente consciencia del papel neurálgico del que es titular para la precoz divulgación de una mentalidad abierta ante la multiplicidad de las culturas. La escuela representa la sede de iniciación a una pedagogía de la infancia preparada para acoger-respetar-valorizar las diferentes caras antropológicas de los alumnos.

En esta dirección, la escuela puede ofrecerse como excelente ámbito didáctico de descondicionamiento etnocéntrico. Para ello, deberá anular las primeras formaciones de estereotipos (prejuicios, axiomas, dogmatismos) que bastante comúnmente encuentran su confirmación en los medios de comunicación de masas, consolidando en el niño una imagen hostil a la «diversidad» cultural.

Para alcanzar el objetivo del no condicionamiento etnocéntrico, la escuela deberá previamente archivar su modelo formativo tradicional, cerrado y aislante frente al ambiente «externo»: una escuela que hace del aula-clase un espacio «autárquico» de alfabetización, del triángulo didáctico hegemónico de lección-pizarra-cuaderno, y del ambiente antropológico externo su propio «antagonista» cultural.

Una vez abandonados estos instrumentos didácticos caducos la escuela, inaugurando un modelo pedagógico abierto, fundado en la investigación del ambiente y el uso de laboratorios, podrá eficazmente contribuir a la difusión de una educación multicultural, capaz de conducir a los confines de las fronteras interculturales y transculturales.

Mapa Conceptual

La didáctica, ciencia de la comunicación

La didáctica problemática	LOS PUNTOS DE CALIDAD Da prioridad al sujeto que aprende y a los objetos del aprendizaje • Toma distancia frente a las visiones totalizadoras de la educación: es pluralista • Está dotada de una *teoría* y de una *praxis*
Las estrategias didácticas	LAS DIEZ PALABRAS DE LA DIDÁCTICA • Programación • Continuidad • Clase • Interclase • Individualización • Disciplinaridad • Interdisciplinaridad • Unidad didáctica • Proyecto didáctico • Evaluación

Lecturas

Con los textos que se presentan a continuación pretendemos proporcionar ulteriores profundizaciones y reflexiones sobre las problemáticas expuestas en esta unidad didáctica: el «no» a la didáctica tradicional (Dewey y Vertecchi) y el «sí» a la didáctica problemática y crítica (Bruner y Canevaro).

La escuela y la vida del niño

J. Dewey, *Democracia y educación*
Ediciones Morata, 1998

> *La didáctica es un fiel espejo de la calidad formativa de una institución (familia, escuela, etc.) o de un adulto (progenitor, profesor u otros). A este propósito, resulta muy elocuente el análisis cualitativo, por ejemplo en la escuela, del* porqué *(cuales son los «objetivos» formativos que se pretenden alcanzar suministrando ciertos «conocimientos» y sugiriendo ciertos «modelos» de comportamiento), del* dónde *(en clase, en el laboratorio o en el ambiente natural o urbano; con qué tipología o disposición de los útiles didácticos) y del* cómo *(con qué estrategias-procedimientos de enseñanza se transmiten los «saberes» y las «prácticas» de vida escolar) se formalizan los «escenarios» de la instrucción obligatoria. En esta perspectiva interpretativa de la didáctica, nos parece ejemplar la radiografía con la que John Dewey documenta el «porqué-dónde-cómo» de una escuela que sigue los cánones de una didáctica tradicional, totalmente indiferente a la organización social como espíritu unitario.*

La razón fundamental por la que la escuela actual no logra organizarse como unidad social natural, es precisamente la ausencia de este elemento productivo común. En el campo del juego, en las carreras y en el deporte, la organización social se realiza espontánea y necesariamente. Hay algo que hacer, alguna actividad que realizar que requiere las naturales divisiones del trabajo,

la selección de los jefes y los subalternos, la mutua cooperación y la emulación. En la clase el motivo y el fundamento de la organización social están notoriamente ausentes. Desde un punto de vista ético, la trágica debilidad de la escuela actual deriva del hecho de que ésta intenta preparar a los futuros miembros del orden social en un ambiente en el que las condiciones del espíritu social están en su mayor parte ausentes.

No es fácil describir con palabras cuan diferente es la situación si las ocupaciones escolares se convierten en centros articulados de la vida escolar: se verifica sin duda un camino a nivel de motivación en el espíritu y en la atmósfera. Quien entra por primera vez en una dinámica cocina donde un grupo de alumnos está activamente dedicado a la preparación de comidas queda extraordinariamente sorprendido del cambio de situación psicológica, del paso de una situación más o menos inerte y pasiva de recepción y constricción, a una situación de viva explosión de energía. Ciertamente, si los alumnos tienen una imagen de la escuela rápidamente tradicional estos cambios le producirán seguramente un shock, pero no se podrá negar que la actitud social ha sufrido un cambio. El único parámetro para medir el éxito en una situación de alumnos inertes y receptivos es, verdaderamente, el competitivo, en el sentido negativo de este término: una comparación de resultados cuando se pregunta o se hacen exámenes para ver qué chico ha conseguido superar a los demás en el almacenamiento y en la acumulación del mayor número de nociones. Esta atmósfera es tan dominante y está tan arraigada que ayudar a otro chico a preparar un ejercicio se ha convertido en un crimen escolar.

Cuando el trabajo que se hace en la escuela consiste sólo en aprender lecciones, la asistencia mutua en vez de ser la forma más normal de cooperación y de asociación, se convierte en un esfuerzo clandestino que tiene la finalidad de quitarle a un vecino sus deberes. Sin embargo, cuando se realiza el trabajo activo, todo esto cambia, porque ayudar a los otros, en vez de ser una forma de caridad que empobrece al que la recibe, es un estímulo que sirve para liberar las capacidades y promover las tendencias del que es ayudado. En un espíritu de libre comunicación, de intercambio de ideas, de sugerencias y de resultados, tanto el éxito como la derrota de una precedente experiencia se convierten en la nota dominante de la lección. La rivalidad entra así en la comparación entre los individuos, pero no en relación a la cantidad de nociones absorbidas, sino en relación a la calidad del trabajo realizado: el genuino parámetro de evaluación de la comunidad. Sin formalidad, pero de un modo mucho más penetrante, la vida escolar se organiza sobre bases sociales.

La didáctica tradicional: naturalismo y determinismo

B. Vertecchi (a cargo de), *Formazione e curriculo*,
La Nuova Italia, Florencia

Leamos ahora una argumentada reflexión de Benedetto Vertecchi sobre la veleidad científica de una didáctica «activa» de inspiración naturalista y determinista. O bien de una escuela que se limita a legitimar las actitudes originarias del alumno y no se dedica a enriquecerlas y transformarlas.

Si se efectúa un análisis empírico de las actividades a través de las cuales procede la didáctica tradicional, se constata que pueden resumirse en dos únicas funciones: la *transmisión cultural* y la *evaluación*. El estereotipo de la enseñanza consiste precisamente en la imagen de un profesor (no importa lo culto que sea, lo motivado o lo consciente) que alterna lecciones, explicaciones, comentarios a preguntas, tareas de clase, asignación y corrección de ejercicios, etc. Se debe añadir que la transmisión cultural se efectúa de modo *uniforme*, mientras la evaluación es *diferenciada*. El esquema es sustancialmente el siguiente:

- los alumnos acceden a la escuela cada uno con sus capacidades ya formadas, sus experiencias, sus esperanzas, sus intereses;
- la escuela les presenta a todos la misma proposición didáctica, que se supone de cualquier forma adecuada;
- se controla el resultado obtenido por cada uno;
- sobre este resultado se expresa un juicio que implica exclusivamente al alumno, en sus capacidades intelectuales y en sus características personales.

De esto deriva que la calidad del resultado tiene relación directa con las características personales del alumno: si el resultado es positivo, significa que, gracias a sus actitudes, a la voluntad y al empeño que ha manifestado, ha sido capaz de aprovechar la oportunidad que se la ha ofrecido; si el resultado es negativo, la causa es un defecto de la capacidad para aprender, o una carencia de interés (si se prefiere, el hecho de que prevalecen cualidades morales negativas). Por lo tanto, cada alumno hace lo que puede y obtiene el resultado correspondiente. Es interesante observar que todo lo que hemos descrito, es cierto, en el sentido de que se confirma continuamente con la práctica de la didáctica. De hecho, no se puede negar que los alumnos inteligentes y motivados consiguen los mejores resultados, y que ocurre lo contrario con los alumnos que no poseen esas características. La verdad fenoménica de esta constatación sostiene una interpretación general, según la cual los resultados de la formación escolar reflejan la *natural* diversidad que se observa en las capacidades de

los alumnos. La teoría de la didáctica tradicional es, por lo tanto, una forma de *naturalismo*: por esto la actividad escolar tiende a hacer surgir y desarrollar potencialidades que ya están presentes en los alumnos. Por lo tanto a la escuela le espera una función de ampliación de las capacidades originarias, y no de modificación de la distribución ni de la disposición ordinaria. [...]

Si los resultados de la actividad didáctica no son más que la consecuencia de características individuales, la calidad de las intervenciones escolares procede en su mayor medida de las condiciones externas, y en menor de lo adecuadas que sean las elecciones que se realizan en las situaciones educativas. En otras palabras, el naturalismo de la didáctica de tipo tradicional concluye en *determinismo*, desde el momento en que las hipótesis de la actividad formativa no son el resultado de una elaboración autónoma por parte de las escuelas, sino que derivan de opiniones y actitudes acreditadas en la sociedad. Precisamente esta consideración correspondiente a la relación con la sociedad debería mostrar la falta de fundamento de la opinión que quiere considerar la didáctica tradicional como una serie de actividades separadas de las dinámicas socioculturales que se manifiestan fuera de la escuela. A esa didáctica, «abstracta» porque carece de contexto, se opondrían las didácticas alternativas, las que tienden a establecer la comparación entre formación escolar y condiciones extraescolares, a través de varios niveles de integración entre escuela y extraescuela, hasta alcanzar el desarrollo de la una en la otra. Es inútil añadir que la interpretación «fuerte» de la relación escuela-sociedad es la primera, mientras la otra conduce a un debilitamiento de la identidad de la escuela que sólo puede traducirse, más allá de las explicaciones subjetivas, en debilidad de la didáctica.

Una prueba que confirma la funcionalidad de la relación escuela-sociedad en la didáctica tradicional la ofrece la consideración del modo en que el trabajo formativo se divide entre escuela y extraescuela. A la escuela le toca enseñar, a través de la repetición de las funciones de comunicación cultural y de evaluación que ya hemos indicado. Pero esto supone que los alumnos que acceden a la formación están ya *dispuestos* a aprender, que tienen en las condiciones de vida externas a la escuela la posibilidad de *aplicar* lo que han aprendido para que se convierta en un componente estable de su perfil cultural, que las familias se preocupan por *diversificar* la propuesta de aprendizaje cuando se en-cuentra en los alumnos una dificultad para adaptarse a lo que la escuela requiere. Entonces la tarea de la escuela se simplifica en los aspectos que implican la afectividad. Al mismo tiempo, vertiendo la carga de la adaptación sobre los alumnos y sus familias, se reconoce que la didáctica es de cualquier forma adecuada, porque no debe tener en cuenta las diferencias existentes entre los alumnos.

Si actualmente muchas manifestaciones de la didáctica tradicional están en crisis se debe no tanto al rechazo de los presupuestos teóricos que hemos ido

reconstruyendo, como a la alternancia de la funcionalidad de la relación escuela-sociedad, especialmente en lo que se refiere a los aspectos de tipo afectivo. La disposición positiva frente a la tarea de aprendizaje propuesta por la escuela podía considerarse una actitud común mientras la población escolar era relativamente reducida: ir al colegio constituía un símbolo de *status*, y era una condición para conservar o adquirir una posición deseable en la sociedad. La generalización de la escolaridad obligatoria por periodos cada vez más largos ha hecho que se redujera el componente afectivo vinculado a las expectativas de *status*: si todos van a la escuela, estudiar ya no es un modo de distinguirse. No son pocas las propuestas didácticas de tipo alternativo que han buscado un espacio propio insertándose en la grieta del modelo tradicional determinada por la disminución del componente afectivo. El límite de esas tentativas ha consistido en confundir la parte con el todo, y por esto pretender resolver a través de soluciones capaces de implicar afectivamente, el conjunto de los problemas didácticos (nos referimos, al menos en las manifestaciones más integradoras, a las experiencias de animación, dramatización, trabajo en grupo, investigación de ambiente, etc.).

La naturaleza de una teoría de la instrucción

J. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*,
Armando, Roma 1970

> *Para poder participar activamente en la formación escolar, la didáctica debe investirse de un hábito problemático y pluralista, es decir, que sea refractario al «método» y a las teorías unívocas de la educación. Sólo de esta forma podrá ser incluida a título pleno entre las ciencias de la educación, de las cuales constituirá una rama formativa autónoma.*
>
> *La teoría de la instrucción de Jerome Bruner se configura como un paradigma didáctico capaz de tener en cuenta tanto las instancias del sujeto que aprende, es decir, sus necesidades, intereses, aspiraciones, como las instancias de los objetos del saber escolar, es decir, de la estructura y de la calidad de los conocimientos. Un planteamiento dialéctico, el de Bruner, que se aproxima mucho a la didáctica problemática y pluralista, y por lo tanto, antidogmática y crítica, que nosotros defendemos.*

Una teoría de la instrucción tiene *cuatro* características principales:

Ante todo, debe establecer qué experiencias son más adecuadas para generar en el individuo una predisposición a aprender, tanto si se trata de un aprendizaje general o de tipo particular. Por ejemplo: ¿qué tipo de relaciones con

personas y cosas en el ambiente familiar tenderá a favorecer que el niño esté dispuesto y sea capaz de aprender, cuando comience la escuela?

En segundo lugar, una teoría de la instrucción debe especificar el modo en que un conjunto de conocimientos debe estructurarse para que sea rápidamente comprendido por el discípulo. Una «estructura óptima» se refiere a un conjunto de proposiciones del que se pueda generar un conjunto mayor de conocimientos: la formulación de esa estructura depende del nivel de progreso de un campo particular de conocimiento. La naturaleza de diversas estructuras óptimas será considerada con más detalle más adelante: por ahora diremos que puesto que la eficacia educativa de una estructura depende de su capacidad de *simplificar la información*, de *generar nuevas proposiciones* y de *hacer más manejable un conjunto de conocimientos*, la estructura siempre se debe referir a la situación y a las capacidades del alumno. En este aspecto, la estructura óptima de un conjunto de conocimientos no es absoluta, sino relativa.

En tercer lugar, una teoría de la instrucción debe especificar la progresión óptima con que se debe presentar el material que se debe aprender. Supongamos, por ejemplo, que se desee enseñar la estructura de la física moderna, ¿cómo tendremos que regularla? ¿Tendremos que comenzar presentando experiencias concretas de forma que provoquemos preguntas sobre las reglas de ciertos fenómenos, o sería mejor comenzar con símbolos matemáticos que hagan más fácil la representación sistemática de los fenómenos que nos encontraremos sucesivamente? ¿Qué resultados se alcanzarían con cada método, y cómo describir su combinación ideal? [...]

Finalmente una teoría de la instrucción debería especificar la naturaleza y el ritmo de las recompensas y sanciones en el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Intuitivamente parece claro que, a medida que el aprendizaje progresa, existe un momento en que sin duda es aconsejable alejarse de las recompensas extrínsecas como, por ejemplo, un elogio del profesor, pasando a recompensas intrínsecas, como las inherentes a la solución de un complejo problema sin ayuda de nadie [...].

Normalmente, al discutir la predisposición a aprender, se suele poner el acento sobre factores culturales, motivacionales y personales, que influyen en el deseo de aprender y de afrontar las soluciones de problemas, factores que son de extrema importancia. Existe, por ejemplo, la relación entre docente y discípulo cualquiera que sea la posición formal del docente, ya sea un profesor o un padre. Ya que se trata de una relación entre uno que posee algo y otro que no lo posee, la situación didáctica implica siempre por su propia naturaleza el problema de la autoridad. El modo con que se regula esta relación de autoridad influye en la naturaleza del aprendizaje, en el grado de desarrollo de una capacidad autónoma por parte del que aprende, en el grado de confianza del

alumno en su propia capacidad de hacer las cosas por sí mismo, etc. La relación entre el que instruye y el que es instruido nunca carece de efectos sobre el aprendizaje, y ya que el proceso didáctico es esencialmente social, particularmente en sus estadios iniciales, puesto que interesa por lo menos a un docente y a un alumno, parece claro que el niño, especialmente si debe adaptarse a la escuela, tiene necesidad de un mínimo dominio de las capacidades sociales necesarias para adentrarse en el proceso didáctico.

Las diferencias para enseñar y para aprender

A. CANEVARO, "Diversità e uguaglianza", en A. CANEVARO ET AL., *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Laterza, Roma-Bari 1997

Esta sección se cierra con el texto de Andrea Canevaro, uno de los más acreditados estudiosos actuales del problema educativo de la «diversidad», a partir del aún problemático derecho de la persona con discapacidad a la inserción, entendido como proceso de socialización y de aprendizaje, a la escuela de todos, sin marginación ni exclusión. El autor, a partir de la distinción entre déficit y discapacidad, sugiere una didáctica capaz de asegurar la reciprocidad educativa entre enseñanza/aprendizaje e integración.

Una niña o un niño con discapacidad, como todas las niñas y todos los niños, es singularmente original y al mismo tiempo tiene rasgos comunes a todos. Para el discapacitado hay un aspecto similar pero específico: forma ciertamente parte de la categoría o tipología del déficit; al mismo tiempo vive singular y originalmente la discapacidad. Afrontar la enseñanza/aprendizaje con éxito no significa reducir o hacer desaparecer el déficit, que es irreversible; más bien significa reducir o incluso hacer desaparecer la discapacidad. Esto no siempre está claro. O por lo menos no está claro para todos. Si un niño es ciego, nadie espera que el hecho de que haya progresado en el proceso de enseñanza/aprendizaje le haga menos ciego. Sin embargo esto puede ocurrir, por ejemplo, para aquellos que tienen el síndrome de Down. Este aspecto debería aclarársele a quien comience un proceso de escolarización, y por lo tanto verificado en las actitudes cotidianas.

También en esto hay importantes elementos de contacto y de comunidad con la enseñanza/aprendizaje de todas las niñas y todos los niños. Para una mayor claridad, concentro la reflexión en tres aspectos, cada uno de los cuales tiene una dimensión teórica con posibles e importantes desarrollos prácticos. Esto tiene su importancia, porque uno de los límites de la educación de los discapacitados consiste en privilegiar la práctica, considerando de esta forma

favorecer la inmediatez y concreción de la realidad; sin embargo, a falta de una hipótesis compleja, existe el riesgo de que las informaciones y las sugerencias derivadas de la realidad se esfumen, no tengan consecuencias.

Enseñanza/aprendizaje: aceptar y rechazar al mismo tiempo

La presencia de una niña o de un niño con discapacidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje revela un elemento constante de este mismo proceso: la necesidad de dejar una cosa por otra. Se puede decir, en términos muy simples, sustituir la ignorancia por lo desconocido que debemos conocer. La enseñanza/aprendizaje es este rechazo de una parte de nosotros para aceptar otra parte de nosotros mismos. De ti, niña o niño, acepto los datos constituidos por tu edad, por tu historia, por tu sexo, tu vivacidad creativa...; y no acepto tu miedo a aprender (miedo a lo desconocido), tu vivacidad destructiva... De la misma forma ocurre para una niña o un niño con discapacidad.

No es muy sensato afirmar que se ha aceptado todo. Puede ser una expresión de generosidad, o una aceptación del realismo de un encuentro, de la cual derivará la aceptación por una parte y la no aceptación por otra. Aceptar el déficit (pero no solo) y no aceptar la discapacidad. ¿Por qué se debería aceptar la discapacidad de la comunicación, y no rechazarla buscando la técnica o el auxilio capaces de reducirla o anularla? El énfasis, seguramente generoso, de la aceptación puede hacer más difícil el proceso de enseñanza/aprendizaje, constituido por esta tensión entre polo positivo y polo negativo. Y la integración es la difícil composición entre aceptación y rechazo.

En este sentido existen profundas coincidencias entre enseñanza/aprendizaje e integración, y aclarando uno se puede ayudar a aclarar la otra. Pero el esquema se complica y revela su utilidad precisamente como modelo al que referirse para una lectura más completa y sin peligro de perderse. Ya se trate de una vivacidad positiva porque es creativa, o una vivacidad negativa porque es destructiva, una misma palabra, una misma realidad, pueden contener el bien y el mal. Es esta convivencia, esta mezcla no siempre fácil de reorganizar, la que permite la evolución y la transformación de la ignorancia en lo desconocido, a explorar y conocer.

Cada palabra y cada fragmento de realidad pueden colocarse sobre un fondo que les da un significado positivo, o sobre otro, que los hace negativos. Esto reclama la perspectiva del fondo integrador [...]; y también el ejercicio, recíproco, de las habilidades del receptor [...]. En el proceso de enseñanza/aprendizaje, como en la integración, puede existir la fascinación del misterio que se debe afrontar, de lo desconocido por descubrir. Sería necesario estar atentos a no deteriorar esta fascinación banalizándola. Estar atentos a no considerar que lo desconocido, constituido por una niña o un niño disca-

pacitados, no se puede explorar o conocer en conjunto, por el simple hecho de que, tras largas horas de insistencia, los técnicos hayan, fríamente, revelado el diagnóstico. Más allá del diagnóstico, está aún todo por descubrir, en un ejercicio de aceptación y rechazo que es el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las ocasiones para aprender

En estos años he repetido muchas veces que un obstáculo puede convertirse en un punto de apoyo. Es verdad. La vida de una clase que tiene entre sus componentes a un niño o niña con discapacidad, puede verse obstaculizada en la enseñanza/aprendizaje; pero puede encontrar por este proceso auténticas ocasiones de enriquecimiento. El impacto con el déficit/discapacidad puede favorecer la calidad de la escuela. Es la hipótesis, puesta varias veces a prueba con resultados positivos, de estudiar el déficit para aceptarlo y al mismo tiempo estudiar las discapacidades para reducirlas [...].

El mayor interés está en vincular e integrar estos estudios al itinerario curricular, evitando en lo posible añadir un apéndice voluntarista. Para el discapacitado, este modo de proceder es importante tanto para la conciencia como para el conocimiento de su propia situación. Y la reducción de las discapacidades define, para un grupo-clase entero, los procesos de enseñanza/aprendizaje, practicando en la realidad una metodología de *problem solving*: observación y recogida de datos, formulación del problema, individuación de las hipótesis y de los recursos, proyección de una intervención, evaluación. Para hacer más cualificado este proceso está la participación, como actor y testigo privilegiado, del compañero o de la compañera discapacitada.

La producción del estudiante

1. INVESTIGACIONES PERSONALES

Primera investigación

Observación directa en la escuela
de algunas palabras de la didáctica

La mini-investigación requiere que el estudiante visite, durante aproximadamente una hora, una escuela elemental de su ciudad o barrio, anotando en un cuaderno de notas si existen y cómo están organizadas estas cinco palabras de la didáctica: *colegialidad*, es decir, si los docentes trabajan en equipo y cómo lo hacen; *clase*: si el aula dispone de ángulos o rincones didácticos lingüísticos, matemáticos, científicos, histórico-geográficos, etc. y cómo se utilizan; *interclase*: si la escuela dispone de laboratorios, talleres, etc.; *ambiente*: si y cómo la escuela dispone de espacios abiertos didácticamente predispuestos para el juego, para las actividades expresivas, para experimentos de ciencias naturales, u otros y como funcionan.

A partir de los apuntes registrados durante la observación directa, el estudiante formalizará, en aproximadamente noventa líneas, un informe final sobre la visita, que posea su propio punto de vista crítico y valorativo.

Segunda investigación

La mini-investigación requiere del estudiante que tome contacto con una escuela y más concretamente con el maestro-tutor de una clase en la que haya integrado un alumno con discapacidad. A través de un coloquio, de aproximadamente media hora, se puede obtener información sobre las siguientes cuestiones: ¿cuáles son los aspectos positivos de tu experiencia de integración de alumnos con discapacidad?, ¿cuáles son los puntos débiles de la escuela para la integración de alumnos con discapacidad?

Las respuestas obtenidas serán transcritas y elaboradas en un texto de aproximadamente unas sesenta líneas, a modo de documento final.

2. PRUEBAS DE EVALUACIÓN: ENSAYOS BREVES

Primer ensayo breve

Describe, en aproximadamente, sesenta líneas, las características principales de la didáctica tradicional, activa y problemática.

Segundo ensayo breve

Describe, en aproximadamente sesenta líneas, cuáles son los derechos de ciudadanía del sujeto poseedor de discapacidad.

Tercer ensayo breve

Describe, en aproximadamente treinta líneas, las causas didácticas que llevan a la marginación del alumno con discapacidad en la escuela.